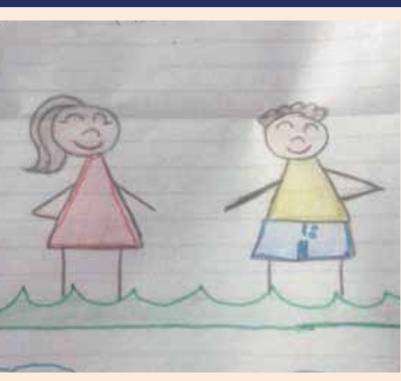


El arte de investigar con niños, niñas y familias

El valor de los relatos cotidianos en la investigación social

Tomo 1

Narrativas en la investigación con niños y niñas y sus familias



DIANA MARIA GONZÁLEZ BEDOYA
Compiladora y editora

ISBN: 978-958-52996-5-8

El arte de investigar con niños, niñas y familias

El valor de los relatos cotidianos en la investigación social

Tomo 1

Narrativas en la investigación
con niños y niñas y sus familias

Diana María González Bedoya
(Compiladora Y Editora)

Autoras

Diana María González Bedoya
Gladys Giraldo Montoya
Diana Cristina Arbeláez Vera
Olga Cecilia Giraldo Aristizábal

Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria
Medellín
Octubre de 2020



González Bedoya; Diana María, compiladora, editora y autora. Giraldo Montoya, Gladys, Arbeláez Vera; Diana Cristina; Giraldo Aristizábal, Olga Cecilia.

El arte de investigar con niños, niñas y familias. El valor de los relatos cotidianos en la investigación social. Tomo 1: Narrativas en la investigación con niños y niñas y sus familias / Diana María González Bedoya, compiladora, editora y autora; Gladys Giraldo Montoya; Diana Cristina Arbeláez Vera; Olga Cecilia Giraldo Aristizábal. Primera edición. Medellín: Sello Editorial T Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria, 2020. 178 páginas, 17 x 24 cm.

ISBN impreso: 978-958-52996-5-8

ISBN digital: 978-958-52996-7-2

Trabajo social con niños. Trabajo social. Familia. Investigación social. Investigación cualitativa. Investigación aplicada. Vida cotidiana. Emociones – Aspectos sociales. Emociones - Terapia. Niños. Conflicto armado. Víctimas de delitos. Niños y violencia.

CDD: 362.8207

Catalogación en la publicación Biblioteca Humberto Saldarriaga Carmona - TdeA

El arte de investigar con niños, niñas y familias.

El valor de los relatos cotidianos en la investigación social. Tomo 1

Narrativas en la investigación con niños y niñas y sus familias

Diana María González Bedoya
Compiladora y editora

ISBN impreso: 978-958-52996-5-8

ISBN digital: 978-958-52996-7-2

Derechos reservados de la presente edición

© Grupo Observatos

© Tecnológico de Antioquia

Corrección de estilo, diseño, diagramación e impresión:

Divegráficas S.A.S.

© Sello Editorial T

Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria

Calle 78b # 72A - 220

(+57 4) 444 3700

Medellín – Colombia

Los capítulos publicados en este libro incorporan contenidos derivados de procesos de investigación y estos no representan, necesariamente, los criterios institucionales del Tecnológico de Antioquia. Los contenidos son responsabilidad exclusiva de sus autores. Obra protegida por el derecho de autor. Queda estrictamente prohibida su reproducción, comunicación, divulgación, copia, distribución, comercialización, transformación, puesta a disposición o transferencia en cualquier forma y por cualquier medio, sin la autorización previa, expresa y por escrito de su titular. El incumplimiento de la mencionada restricción podrá dar lugar a las acciones civiles y penales correspondientes.

© 2020 Todos los derechos de autor reservados.



Tabla de Contenido

7 **Presentación**

15 **Prólogo**

19 **Capítulo 1**

Las Narrativas en la investigación con niños y niñas y sus familias.

Gladys Giraldo Montoya.

30 **Capítulo 2**

Narrativas del miedo: Las emociones que acompañan a las familias en su vida cotidiana.

Diana María González Bedoya

90 **Capítulo 3**

Narrativas de las emociones: estudio con niños y niñas de primera infancia.

Diana Cristina Arbeláez Vera y Diana María González Bedoya

131 **Capítulo 4**

Narrativas de reconciliación en niños y niñas víctimas del conflicto armado.

Olga Cecilia Giraldo Aristizábal



Presentación

Un proceso de investigación es como una relación afectiva: comienza con mucho entusiasmo e intensos deseos de llegar lejos caminando de la mano de otros y otras, y así se presenta la posibilidad de forjar encuentros, fortalecer vínculos y lograr juntos esos sueños. Las autoras de este libro hemos sido compañeras de caminos investigativos y, en este proceso de enseñar-aprender e investigar, hemos sido alumnas y maestras; también coequiperas en ese rol académico de ser co-investigadoras, pero, de alguna manera, logramos también ser amigas para hacer realidad este sueño de contar a otros nuestra experiencia.

Quienes han cumplido el rol de asesor o asesora saben que su principal función es ubicarse frente a un horizonte, visualizar unas metas y mantener siempre presente el principio de realidad, para llegar al puerto en un lapso de tiempo determinado y cumplir la meta de entregar un informe final. Pero si la tarea es ardua para las investigadoras en formación, lo es más para la maestra-guía, quien tendrá que navegar por varias aguas: aquella que visualiza el principio, el medio y el final del recorrido, teniendo presente que investigar es una relación de amor cuyo deseo por el conocimiento será el impulso necesario para el comienzo y, cuando se agoten las fuerzas, mantener la pasión por el trabajo hasta culminar el proceso. También tendrá que serpentear la formación investigativa, que solo se franquea cuando se hace una investigación, y por si fuera poco, mantenerse atenta a las comprensiones: en el hacer (investigar), en el saber (comprender) y en el crear; sin descuidar el vínculo grupal, porque es más difícil trabajar en equipo que producir conocimiento.

Este libro surgió como un acto de reivindicación del trabajo laborioso que venimos realizando algunas docentes formadoras de nuevos investigadores en los niveles de pregrado y posgrado. Los artículos presentados en este libro son producto de trabajos de investigación llevados a



cabo por las autoras para obtener el título de magíster y/o doctorado y tienen varios aspectos en común:

1. Con excepción del primer capítulo del tomo dos, la autoría de los artículos es de mujeres, lo cual no es casual, pues resulta que seguimos siendo el género con mayor presencia en las disciplinas de servicio, cuidado y educación, incluyendo los estudios de familia; no obstante, nos adentramos en escenarios que han sido privilegio masculino, como la subjetividad política, en distintos escenarios de socialización.
2. Todas las investigaciones asumieron el reto de investigar sobre temas políticos que involucran a los niños/as desde la primera infancia hasta la adolescencia y a las familias, lo cual se convierte en doble esfuerzo, porque significa pensar en un grupo social primario con una pregunta que apenas toma fuerza en las discusiones académicas y políticas, y es la política como proceso de socialización: la familia y la escuela como escenarios de socialización que favorecen la subjetividad política.
3. Todas las investigaciones provienen de un mismo escenario educativo, el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE), porque el acompañamiento realizado por las asesoras se dio mientras estuvimos vinculadas a dicha institución, lo cual, además, está relacionado con el alto interés que teníamos en ambos temas: la subjetividad política y la familia.
4. Ese interés particular de las docentes se pudo desplegar en preguntas dirigidas hacia las maestrandas, quienes además percibieron en ambas categorías (familia y subjetividad política) la posibilidad de reflexionar asuntos tan complejos como la participación, la política, la ética y la reconciliación, procesos de formación ética y política que se viven en y desde las familias, la escuela y la comunidad con los niños/as y adolescentes.
5. El otro lazo que imbrica todas estas investigaciones es el reconocimiento del aporte que hacen la familia y la escuela en la subjetividad ética y política, sobre todo en la primera y segunda infancias. En los fundamentos teóricos y los resultados obtenidos por cada uno de estos trabajos, podrán los lectores alimentar la discusión en torno a diversas vertientes de la política, lo político y la socialización política como un proceso que acompaña la dimensión humana de ser en sí, para sí y para los otros.

Cada una de estas propuestas ofrece una mirada particular y diferente de esa interacción que se genera en el espacio cotidiano de la familia; más allá de las prácticas de crianza, muestra la manera como la familia ofrece las bases que fundamentan el ser social, el *homo politicus*. De igual manera, la escuela se aborda como la primera comunidad que fortalece el ser social, altruista y solidario, que incentiva valores y virtudes políticas como la solidaridad,



la empatía, el cuidado de sí y del otro en los niños y las niñas; la escuela involucra, en cuanto a lo político, la política, los procesos de formación y acompañamiento, la participación y las emociones que los acompañan, a los niños y niñas y sus agentes socializadores: las familias y los educadores.

Con este libro, presentado en dos tomos, se comparten los hallazgos encontrados en esas investigaciones, por la importancia que tiene difundir las reflexiones que suscitaron los encuentros con estos actores sociales, para dar a conocer las experiencias de la vida cotidiana de los niños/as y sus familias, para provocar en los futuros profesionales el deseo de adentrarse en este ámbito social llamado familia, más allá de la pregunta doméstica por la crianza, la moral o la educación, dar a conocer el valor social, político y metodológico que tienen las investigaciones centradas especialmente en niños/as, adolescentes y sus familias, y promover el trabajo investigativo en y con la primera infancia incluyendo a las familias. Ellos, actores silenciosos y cotidianos que siempre hacen, crean y recrean la dura realidad que afrontan esos niños y sus familias.

La estructura general de cada tomo está construida de la siguiente manera: el primer capítulo presenta una fundamentación epistemológica de la fenomenología y la hermenéutica, los dos métodos más tradicionales en las ciencias sociales que han sido un aporte inicial de la filosofía, y que sirven de fundamento a las metodologías creadas y recreadas por las ciencias sociales. Este capítulo está, además, articulado a las fundamentaciones de cada una de las investigaciones que se presentan en los capítulos siguientes.

Posteriormente, el/la lector/a encontrará los resultados de las investigaciones que, fundamentadas en la fenomenología, la hermenéutica o la fenomenología-hermenéutica, pusieron en práctica estrategias metodológicas con los niños/as, adolescentes y sus familias. En cada investigación, el lector encontrará en la introducción información sobre el origen y el contexto de la investigación, la ruta conceptual que marcó el camino inicial y la descripción de la población que participó en ella. Luego, se exponen la metodología empleada y los hallazgos, además de las conclusiones.

La metodología tiene una extensión considerable en cada capítulo, con el fin de cumplir con los dos objetivos de estos textos: divulgar los resultados de las investigaciones realizadas con niños/as, adolescentes y sus familias, y mostrar detalladamente cómo se hicieron las investigaciones para motivar a nuevos investigadores a conocer, aprender, replicar y valorar la investigación comprensiva con las familias. En últimas, los dos tomos se presentan como un texto didáctico sobre cómo hacer investigación con niños y familias.



En este primer tomo presentamos cuatro capítulos en cada uno de los cuales el lector/a encontrará un sentido metodológico y temático articulador. El primero, "La investigación comprensiva con niños, niñas y sus familias", es un ensayo que ubica de entrada al lector/a en torno a la epistemología fenomenológica y el valor de las estrategias investigativas aplicadas por las ciencias sociales, particularmente cuando favorecen la participación de niños, niñas y sus familias.

Los siguientes textos están articulados en la perspectiva ética y política de la familia. En "Narrativas del miedo: Las emociones que acompañan a las familias en su vida cotidiana", la autora asumió un enfoque hermenéutico-fenomenológico, partiendo de la tesis heideggeriana fundada en el *Dasein*, del sentido del "Ser ahí". En este estudio, la familia es vista en su trayectoria vital, en su movilidad histórica de la existencia humana, tanto en el microespacio familiar como en aquel que transcurre paralelamente en el mundo social.

En "Narrativas de las emociones: estudio con niños y niñas de primera infancia", se muestran las complejidades de la investigación en primera infancia, momento vital en el cual apenas se está incorporando el lenguaje como una forma de comunicación; los gestos y acciones son la forma más cercana de comunicarse con sus otros, lo que hizo necesario la actualización constante de los datos en la medida en que se interactuaba con los participantes.

"Narrativas de reconciliación en niños y niñas víctimas del conflicto armado" es un capítulo de reflexión producto de una tesis doctoral. Las familias que participaron en la investigación han experimentado hechos victimizantes a causa del conflicto armado y de la violencia urbana. En este capítulo, la obra de Ricoeur, *Del texto a la acción* (2002), enriqueció la manera como se hacía observación. De ahí el desafío metodológico de cómo se logra, cuando se toma nota, captar en la escritura la acción (la risa, el llanto, el suspiro, la mirada, el silencio, etc.), con el fin de que sea, no sólo el aquietamiento de la palabra, sino el lenguaje como totalidad, en todas las formas a través de las cuales el(los) otro(s) se está(n) exponiendo. Los tres momentos que estructuraron este trabajo de campo (sensibilización y acercamiento a la comunidad, aplicación de estrategias de campo, y construcción de sentidos sobre las prácticas sociales de reconciliación), sumados a la gran variedad de estrategias diseñadas para mapear las relaciones en la escuela y la familia, mapear el territorio e indagar por la memoria del dolor desde los cuentos anecdóticos que actualizan sus autobiografías y desinflan violencias, muestran con las narrativas de los niños y las niñas el cómo de la investigación.

Las interpretaciones que las investigadoras hicieron de estas investigaciones constituyen un esfuerzo vital por apropiarse la intención del



texto en cada narrativa mediada por las emociones; una dialéctica entre la comprensión y la explicación en el nivel del sentido inmanente del texto. Este entramado de narrativas y procesos hizo posible acceder comprensivamente al sentido de las prácticas de vida, indagando con la mediación del lenguaje, de los diferentes lenguajes (sistemas signico-simbólicos), lo que se expresa de la experiencia humana de las niñas y los niños en sus entornos más próximos donde transcurre su vida cotidiana: la familia y la escuela.

Aprendizajes de las investigadoras

Todas las personas que participan en este escrito han hecho de la investigación un aprendizaje para mejorar su labor como profesionales, docentes e investigadoras. Queremos, además, aportar en el proceso de formación de futuros investigadores, por eso nos atrevemos a exponer algunas reflexiones surgidas durante el proceso de investigación y después de culminarlo.

En primera instancia, reconocemos que es necesario hacer investigación social involucrando a los niños, niñas, adolescentes y las familias, porque el conocimiento de las transformaciones de la familia y de las problemáticas que afronta en la contemporaneidad permite conocer sus interacciones y prácticas en su vida cotidiana; estudiar a la familia no sólo desde la "formación moral", y a la escuela no sólo como educadora de "competencias ciudadanas"¹, como lo exigen las políticas gubernamentales, sino en clave ético-política y en contexto situado histórica y socialmente. En ambos escenarios se tejen vínculos y se forjan nuevas comprensiones del mundo no solo en los niños y las niñas, sino en todos sus integrantes; estos cambios, aunque pertenezcan al mundo privado familiar, en la medida que se hagan visibles, reflejan las transformaciones sociales y culturales (González, 2017).

De otro lado, se observa que la mayoría de estudios de familia en Colombia están dirigidos a analizar su vulnerabilidad (extrema pobreza, violencia intrafamiliar, desplazamiento forzoso, entre otros), lo cual es de gran valor porque permiten reconocer las condiciones precarias en que viven y ofrecer alternativas para mejorarlas. Sin embargo, esta tendencia lleva a olvidar la

¹ Esto no quiere decir que demerite la importancia que tiene la relación de la familia con otros espacios socializadores como la escuela, la comunidad y la sociedad, por el contrario, la perspectiva ético-política de la familia ha permitido ampliar el espectro de mi análisis con estudios como el de Rojas, Herrera y Franco (2015), en el cual los niños y las niñas de primera infancia cuentan sus experiencias de participación, tanto en la escuela como en la familia, y el de Díaz, Arbeláez y David (2015), cuya tesis tiene a la familia como espacio de socialización política, porque allí comienza la formación de los niños y las niñas en el cuidado, el reconocimiento y la compasión, experiencias que, en mi consideración, prefiguran el sujeto político a través de las prácticas de crianza.



realidad de otras familias que, si bien no están empobrecidas, también son víctimas de las violencias y la injusticia, son parte de un país que no solo se debate en la carencia, sino que muestra sus capacidades y resistencias, la capacidad de resiliencia y transformación de su entorno inmediato. En las familias de estos sectores podríamos encontrar claves para vislumbrar asuntos que debemos atender desde hoy si queremos construir una nación en la que estas problemáticas ya no sean la principal preocupación.

Es casi primordial generar acciones que ayuden a la construcción de realidades sociales que aporten a las comunidades, a las familias, a los niños y niñas, para que transformemos las realidades por las que han pasado los colectivos sociales y que han permeado la cotidianidad. En esta construcción vemos la necesidad de formar en las emociones, porque nuestras acciones están cargadas siempre de emociones que están en constante interacción con el otro, y que fueron formadas en el transcurso de la vida y hacen que reaccionemos de una manera u otra, aún más, en momentos circunstanciales nuestras reacciones siempre van a estar impregnadas de ellas. Son estas reacciones las que hacen la diferencia y nos permiten decir que podemos construir una sociedad diferente con ciudadanos conscientes de la realidad, con amor por su comunidad y por sus otros, pero, además, que aportan a la construcción de sociedad desde acciones transformadoras y de paz.

Como profesionales en el campo de la investigación, se hace necesario dar pasos en dirección a comprender las realidades que pasan desapercibidas en la realidad cotidiana, pero que son fundamentales en el desarrollo de cada ser humano, esas historias y esos modos de ser que quizá nos permitan dar pasos hacia la comprensión de la humanidad y mucho más darnos cuenta de lo frágiles que podemos ser en el camino.

Incorporar las emociones en los espacios de la vida diaria es una estrategia que permite potenciar al ser humano y darle las bases para que su humanidad pueda florecer, es aportar en la ciudadanía, y de esta manera lograr que los sujetos tengan una identidad de su territorio desde el empoderamiento de procesos sociales que aporten a posibles transformaciones hacia la construcción de una sociedad justa, tolerante, cooperante y solidaria. La formación de las emociones va muy unida al ciudadano que soñamos y que las comunidades necesitan, y es a partir de la familia donde se puede comenzar a incidir para transformar acciones, prácticas y concepciones, que desde su propio ser pueda vincular a sus otros y lograr ciudadanos con compromiso social.



Además, el trabajo con narrativas exige del investigador la sensibilidad para escuchar y para dejar hablar: enseña la importancia del silencio que no obliga, que respeta, que se solidariza, que sabe leer más allá de las palabras, que sabe cuándo parar, cuándo esperar, que respeta la libertad de lo que se quiera decir y de lo que se prefiera callar, que comprende la rabia, el enojo, la impotencia, las lágrimas, al igual que la importancia de escuchar con todo el ser.

Es importante tener en cuenta que la formación en la primera infancia debe posibilitar escenarios de reencuentro consigo mismo y con el otro desde el respeto, la tolerancia, la cooperación, la amistad, la solidaridad y el amor, valores que encaminan hacia el sentido colectivo. Esto requiere que los profesionales que tienen el contacto directo o indirecto con cada niño/a se formen constantemente para ampliar su horizonte de intencionalidades pedagógicas, de tal manera que den respuesta a los intereses, necesidades y sentires de los niños y niñas en su vida cotidiana, y que además generen transformaciones en el propio ser de quienes hacen el acompañamiento a la primera infancia, para que logren reconocer sus emociones y puedan conocer su propia historia emocional.

Los niños(as) son los mejores maestros. La pregunta ¿cómo lo hiciste? hace que narren el proceso de pensamiento que van desarrollando hasta lograr lo que se proponen, y esta es una pista para encontrar rutas adecuadas para usar con aquellos que aún no lo han logrado. La cartografía social es una ruta muy potente para trabajar con los niños(as) en situación de vulnerabilidad, porque los empodera a ellos(as) mismos y a sus familias en la solución de sus dificultades y en el aprovechamiento máximo de sus potencialidades. Permite darle voz a la gente sencilla, valorar sus saberes tan ricos y al mismo tiempo aprender de ellos. A estas personas victimizadas les bastó ser escuchadas con afecto y atención para reconfigurar sus historias de vida desde la potencia y no desde la carencia.

Recomendaciones a los/as investigadores en formación

El primer criterio ético que se tuvo en cuenta es que siempre se dio a cada familia la posibilidad de participar de acuerdo con sus condiciones. Cada familia definió el momento de las entrevistas, el tiempo de duración de cada encuentro y los temas abordados. Igualmente, fueron informados permanentemente del análisis de sus narrativas.

Es importante comprender la comunicación no verbal en la primera infancia como un medio de expresar las emociones y de aprender a incorporarlas en



nuestra forma de ser y vivir, por eso, se hace necesario generar procesos formativos en la niñez para potenciar la comunicación no verbal y verbal en plena armonía, para que ambas expresen lo que se siente y se vive, y perduren en la historia del emocionar humano.

Conocer las técnicas de entrevista grupal facilita el acercamiento a todos y cada uno de los integrantes de un grupo, sea familia o un grupo de niños/as. En la investigación es relevante involucrar al otro como parte fundamental del proceso para generar espacios de relación directa que amplíen más la comprensión de esas realidades. Esto permitirá darle el lugar a cada uno, conocer la dinámica del grupo familiar y facilitar que emerjan las reflexiones individuales o grupales.

Comprender la relación de las expresiones no verbales y verbales de las emociones permite al investigador/a tomar conciencia sobre la importancia de fortalecer otros tipos de expresiones del lenguaje, como los gestos, para comprender el mundo. Escuchar lo expresado por medio de sus gestos da mayor claridad sobre lo que estamos investigando.

Hacer un trabajo previo de acercamiento al espacio de investigación, antes de comenzar las labores del trabajo de campo, favorece el conocimiento y crea vínculos que humanizan el trabajo y dan la certeza de lograr los objetivos trazados.

Las investigadoras se acercaron a los relatos y experiencias de los niños y niñas de primera infancia, desde sus formas de manifestar las emociones en los contextos de socialización, ya que es la experiencia la que configura la construcción social de la realidad desde el observar, escuchar y privilegiar las voces y acciones de la niñez participante. Esperamos con estos textos aportar a la formación de nuevos investigadores/as y fortalecer el camino de construcción de conocimiento pertinente y valioso de las familias en nuestros contextos.

Las autoras

Referencias

González Bedoya, D. M. (2017). *Experiencias Emocionales y Sentidos de lo Político en las Prácticas Cotidianas de las Familias*. (Tesis de Doctorado, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Convenio Universidad de Manizales y el Cinde).



El arte de investigar con niños, niñas y familias

El valor de los relatos cotidianos en la investigación social

Tomo 1: Narrativas en la investigación con niños y
niñas y sus familias

Prólogo

Quienes enfrentan el reto de investigar para comprender el complejo y cambiante mundo de las familias hoy, y encontrar alternativas metodológicas para adentrarse en la interioridad de los niños y niñas y en cómo perciben las situaciones que enfrentan en el día a día, encuentran en este libro respuestas sustentadas en reflexiones epistemológicas y en resultados de investigaciones de profesionales estudiosos de las ciencias sociales y humanas.

Su eje articulador, las subjetividades políticas, es un tema recurrente y actual de la sociología. Desde los autores clásicos como Durkheim hasta los autores contemporáneos como Berger y Luckmann, la socialización ha sido un tema central de indagación sociológica, que aquí se retoma con la pregunta por la política como proceso de socialización y con la familia y la escuela como escenarios



de socialización que favorecen la subjetividad política.

El texto abre con un artículo donde se presentan principios y lineamientos epistemológicos, principalmente desde la hermenéutica y la fenomenología, que fundamentan las narrativas como modalidad de investigación asumida en estos trabajos, y se hacen significativos aportes para la comprensión de las diferencias entre las concepciones positivista y comprensiva de la realidad social.

El contenido desarrollado en los tres siguientes capítulos permite adentrarse en el complejo y diverso mundo de la estructura, las relaciones, situaciones y retos que enfrentan las familias hoy en contextos marcados por la violencia, para lograr su permanencia o para enfrentar los cambios que su recomposición les demanda. La capacidad de resiliencia, de compadecerse, de adaptación a nuevas situaciones, de enfrentar los miedos, de seguir siendo familia en la adversidad y aun en la separación de las parejas, de ser padre o madre en la intimidad del hogar o incluso desde otro país, de reconstruir relaciones, reconciliarse y perdonar, aflora en los relatos de los niños, las niñas y sus padres, como prueba de que es posible construir una sociedad mejor. En su conjunto, las investigaciones cubren contextos socioeconómicos y culturales diversos, lo que permite al lector adentrarse en la diversidad que caracteriza al país.

Así como no existe un patrón de familia, tampoco puede existir un patrón único para su estudio. Por tanto, en este libro se destaca su contribución a que podamos apreciar las múltiples posibilidades que la investigación cualitativa ofrece para comprender y generar conocimiento sobre ese mundo heterogéneo de las familias, al demostrar la característica de flexibilidad y emergencia propia de la perspectiva cualitativa.

El texto cobra sentido para investigadores y formadores de investigadores en cuanto presenta no solo los resultados de los trabajos investigativos, sino también la metodológica desarrollada para lograr los resultados, y deja ver la importancia de la memoria metodológica como reconstrucción del camino recorrido, los dilemas metodológicos y éticos enfrentados y cómo se resolvieron, y los tránsitos desde la formulación de las preguntas de investigación y la construcción de los objetivos, pasando por las estrategias para allegar la información y sistematizarla, los encuentros y desencuentros con las técnicas de recolección de información, hasta el análisis de la misma.

Por otro lado, los trabajos develan las técnicas para la recolección, generación y análisis de la información, no a manera de listado, como



usualmente se presentan en los informes de investigación, sino dando cuenta del sentido de su aplicación, los procesos seguidos y sus resultados y aportes al logro de los objetivos. Asimismo, revelan la necesidad de combinar técnicas de uso común, como la entrevista individual y colectiva, con técnicas novedosas y potentes, como el diario de relatos familiares, el dibujo acompañado de la conversación y la cartografía social, y las posibilidades de diversas técnicas de recolección y generación de información para la investigación con niñas y niños.

En la perspectiva metodológica, es pertinente destacar su aporte no solo por la fundamentación epistemológica, filosófica y metodológica de las narrativas, sino también por la sistematicidad y detalle con que muestran cómo se construye el relato, cómo se develan los significados, cómo se tejen relaciones entre las categorías y cómo los testimonios ilustran y fundamentan los análisis. Las diversas experiencias investigativas en contextos urbanos y rurales dan cuenta de las posibilidades metodológicas que ofrecen las narrativas con niños, niñas y familias, como una modalidad de investigación intersubjetiva que permite comprender las situaciones estudiadas, desde los participantes y desde el investigador, y apropiarse de ellas y de sus significados.

Especial atención se otorga a la exigencia ética en los procesos investigativos, los lineamientos éticos básicos de consentimiento informado, el retorno de la información y la reciprocidad no son enunciados, sino que hacen parte constitutiva del proceso de investigación, y los participantes son sujetos que construyen y apropian conocimiento sobre sí mismos, sus familias y su entorno desde su experiencia de vida y reflexividad.

Este libro aporta a la investigación en el campo de la primera infancia — con escaso desarrollo en nuestro país—, desde la perspectiva de los niños, las niñas y sus familias, y se abordan temas relativamente inéditos como el miedo, la compasión y la reconciliación, lo cual da luces y motiva para continuar su abordaje.

El miedo, o mejor los miedos que viven las familias hoy y los miedos que traen de generaciones pasadas, permiten adentrarse en la interioridad de las familias y develar las vivencias y las estrategias de padres e hijos para enfrentarlos. La investigación sobre la compasión, como una emoción moral en niños y niñas, permite demostrar que los niños y niñas son sujetos con capacidad de sentir, pensar y reflexionar sobre sí mismos y su relación con los otros y de formar su autonomía. Por otra parte, las narrativas de



reconciliación de niños y niñas que viven en contextos de conflicto armado en Colombia presentan un panorama esperanzador, en cuanto sus resultados nos muestran que las nuevas generaciones de sujetos son capaces de superar las afectaciones del conflicto, son resistentes a vincularse a los grupos armados ilegales y están dispuestos a emprender acciones de construcción de paz y reconciliación.

Sin duda alguna, este texto entra a llenar un vacío en los libros de investigación social, no solo por su mirada puesta en las familias y los niños y niñas, sino también por la rigurosidad y claridad con que aborda de manera articulada asuntos epistemológicos, filosóficos y metodológicos de la investigación comprensiva. Igualmente, va a ser un punto de referencia inevitable en relación con los temas de familia y niñez, una guía para investigadores que han optado por la perspectiva cualitativa, y muy especialmente por la modalidad de las narrativas, como una opción de construir de manera intersubjetiva con los participantes de los estudios el sentido que otorgan a su existir, y una carta de navegación para adentrarse en temas sensibles y significativos de nuestra realidad como la violencia, las emociones, los miedos.

María Eumelia Galeano Marín
Septiembre de 2020

Querida familia: Papa e hijos.

Desde esta noche y hasta el domingo estaré en los retiros que el colegio programa. Voy muy contenta porque habrá mucho tiempo para pensar y rezar. Trataré de buscar formas de poder entenderlos mejor, de tener más paciencia, de ser más tolerante, más amorosa, de escuchar mejor. 😊

Les pido que recen para que yo logre eso y para que las personas que veigan también tengan muchos frutos del espíritu santo. Deseo que pasen estos 2 días muy tranquilos y que todo lo que hagan lo disfruten mucho. Que tengan buen humor, sean obedientes, que colaboren con la prontitud para que todo

Capítulo 1

Las Narrativas en la Investigación con Niños y Niñas y sus Familias

A mí no me gusta llamar medio al lugar donde mi cuerpo habita, prefiero decir que las cosas se mezclan entre sí y que yo no soy la excepción, me mezclo con el mundo que se mezcla en mí.

Michel Serres (2003, p. 89)

la familia: Papa e hijos.
esta noche y hasta el domingo
delego programa. Voy muy content
para pensar y rezar. Tratare de
nderlos mejor, de tener mas pac
mas amorosa, de escuchar m
que recen para q' yo logre es
ayan tambien tengan muchos fr
pasen estos 2 dias muy tra
agan lo disfruten mucho.
obedientes, que colaboren con la



Introducción

La epistemológica es uno de los siete ámbitos de la Filosofía y que constituye la fundamentación de la formación del investigador(a), a partir de considerar que la validez del conocimiento no puede darse por supuesta y que existen muchas maneras de hacer ciencia y producir conocimiento. La naturaleza de la reflexión epistemológica ha indagado por el estatuto científico y la pretensión de validez en las diversas perspectivas bajo las cuales se ha abordado la investigación en las diferentes disciplinas.

Igual sucede con la fundamentación de la metodología de la investigación. Los métodos de investigación no pueden mirarse desde una concepción reduccionista e instrumental que los asocia a técnicas para recoger datos, más allá de eso, son dispositivos de producción de información que dan cuenta de maneras de pensar y comprender el mundo y las problemáticas humanas y sociales que en él tienen lugar, razón por la cual no podrían ser asumidos desde una perspectiva neutral y neutralizante.

Cada método de investigación está asociado a unos presupuestos teóricos que, lejos de concebirse como "naturales", están llamados a ser interrogados y problematizados con el fin de precisar sus alcances y analizar su pertinencia y consistencia frente a los grandes retos, desafíos y urgencias a que se ve abocada



la producción de conocimiento en las Ciencias Sociales. En este marco de ideas, cada uno de los acápites que componen este texto se ha pensado como una contribución en la formación de investigadores interesados en la investigación comprensiva y, muy especialmente, en la investigación con niños y niñas en sus entornos sociales, familiares y escolares.

La labor de campo estuvo centrada en la narrativa, por tanto, cada una de las experiencias investigativas que aquí se describen, metodológicamente, son estudios narrativos en los cuales, con la mediación del lenguaje, se expresa la diversidad de las experiencias humanas y al ser procesados se articulan en nuevas narrativas, discursos y textos. De allí que la pregunta por la subjetividad política, su naturaleza, sus linderos y sus contenidos, se ubique necesariamente en una perspectiva cualitativa, lo que implica que los datos por construir son básicamente lenguaje, lenguaje natural, no formalizado.

La narrativa, más que un conjunto de estrategias metodológicas, es una alternativa de aproximación a lo humano, en el lenguaje y por el lenguaje, es un camino para acceder al sentido de lo humano. El lenguaje se convierte así en objeto y mediación en la aspiración de dar cuenta comprensivamente de la experiencia de vida humana, aspiración que no es posible alcanzar a partir de los enfoques positivistas de la investigación, centrados más en la explicación teórica como objetivo verificable, en las teorías como construcciones artificiales (modelos), en la correlación externa entre los objetos y el investigador, en el lenguaje exacto, formalizable y literal y en los significados separados de los hechos.

En cambio, en los enfoques cualitativos de la investigación, los datos no son separables de la teoría, porque en las teorías, como reconstrucciones de los hechos, los objetos estudiados están constituidos por sus interrelaciones con otros y el lenguaje es irreductible, pues los significados son los que constituyen los hechos.

Dicha diferenciación es la que ha configurado el ámbito de la epistemología en el siglo XX, demarcaciones filosóficas que definen la Modernidad y se concretan, entre otros, en los debates en torno a las obras de Gadamer y Habermas para transitar luego a coordenadas que demarcan la Posmodernidad, por ejemplo, en los debates generados en torno a las obras de Heidegger y Lyotard. Es decir, hablamos de los planteamientos de la teoría crítica de las ciencias y del tránsito a la teoría de la acción comunicativa: se trata de las críticas al positivismo y del cambio de este paradigma al mundo de la vida y de la acción comunicativa, una pragmática del lenguaje como



una teoría de la acción comunicativa, como una teoría social reconstructiva de la realidad. Durante el siglo XX, la epistemología estuvo centrada en la dimensión cognitiva, una elaboración restrictiva de la racionalidad humana centrada en el conocimiento y las dificultades para distinguir entre objetividad y validez, así como en las limitaciones para entender la constitución de la intersubjetividad humana.

Este fue el paso de un modelo de reflexión centrada en el sujeto a un concepto de racionalidad centrada en la comunicación a partir del desarrollo de una teoría de la racionalidad que fundamenta una teoría de la argumentación la cual presenta una dialéctica de la racionalización. Reconstruir la complementariedad mundo de la vida/acción comunicativa para articular las relaciones entre racionalidad sistémica y racionalidad comunicativa, Mundo de la vida / Acción comunicativa.

El Mundo de la vida como el contexto y la fuente universal de experiencias, significaciones y validación de pretensiones incorporadas al habla. Correlato del proceso de entendimiento, del Mundo como tema (aquello sobre lo cual intentan ponerse de acuerdo los participantes en una interacción) y el mundo vital como horizonte (aquello desde donde se formulan las interpretaciones). Una Integración del mundo objetivo, del mundo social y del mundo subjetivo en el mundo de la vida y su diferenciación en regiones del mundo, mediante el habla comunicativa. Aquí la Verdad es constituida desde las perspectivas de los participantes, que pueden ser contrastadas y examinadas en sus pretensiones de validez gracias a la comunicación.

Conocimiento e Interés (1982); *El discurso filosófico de la modernidad* (1989), y *Teoría de la acción comunicativa* (1987) son obras claves de Jürgen Habermas para comprender el hilo genealógico de esta discusión, para entender las razones y motivos de los actores sociales en la labor de campo de la investigación social. Para poder analizar el valor argumentativo de razones y motivos comparándolos con otros contextos, para reconstruir responsablemente la propia interpretación teórica con base en experiencias y en la participación en la vida de otros grupos y el conocimiento disciplinar y teórico.



El Papel de la Subjetividad como Construcción Metodológica en la Comprensión de lo Social

A partir del siglo XX, el lenguaje ya no se considera como objeto sino como condición de posibilidad de los objetos o como condición de posibilidad de los diversos ámbitos o niveles de objetividad; ya no se considera como algo sobre lo que se piensa sino como algo desde lo que se piensa, como una dimensión constitutiva o constituyente de la realidad; esto fue lo que prestó especificidad a la filosofía del lenguaje.

A partir de las relaciones entre los signos y sus intérpretes y de la asignación de fenómenos psicológicos, biológicos y sociales con el uso de los signos, la pragmática se postula como una de las disciplinas mediante las cuales se puede explicar este uso del lenguaje. Desde esta perspectiva, hablar de investigación cualitativa o, como algunos también la nominan, "investigación comprensiva" implica identificar la importancia del contexto en el proceso comunicativo, la competencia comunicativa misma y las relaciones entre lenguaje y acción, lo que permite reflexionar sobre la dimensión del uso de la lengua en contextos de situación para alcanzar niveles de valoración del que-hacer lingüístico cotidiano. Porque el lenguaje no solo estructura nuestro pensamiento, también nuestra experiencia y de paso se constituye en el medio con el que damos parte a los otros de nuestra experiencia:

- ✓ El Lenguaje ya no se considera como objeto sino como condición de posibilidad de los objetos/dimensión ontológica.
- ✓ El Lenguaje ya no se considera como algo sobre lo que se piensa sino como algo desde lo que se piensa. Una dimensión constitutiva o constituyente de la realidad/la realidad como una construcción del lenguaje.
- ✓ El Logos, el pensamiento y el lenguaje, tiene capacidad constructiva (se hacen cosas con el lenguaje, el lenguaje crea estados de opinión, es instrumento de poder/dimensión comunicativa).

-

Por lo tanto, *el conocimiento en la investigación social es una construcción relacional que se articula en los sucesivos estados de conciencia subjetiva e intersubjetiva en la vivencia cotidiana del vivir.* Esto implica profundamente al



sujeto¹ en su subjetividad², puesto que es el sujeto quien, desde su subjetividad —que es constitutivamente social— construye *redes de relaciones cognitivas de sentidos y significados*, es decir, conocimientos que den cuenta de ese estar en el mundo. Son estas redes las que irán conformándose en un sistema de *simbolizaciones referenciales* con las cuales moverse y accionar en el mundo y re-crear la realidad.

Desde esta perspectiva, *la construcción de la subjetividad es sustantivamente epistemológica*, en tanto la construcción del conocimiento de sí y del mundo es lo que le permite al investigador construir esquemas conceptuales referenciales para accionar, desde un determinado ángulo de razonamiento, en y ante el mundo. En esta línea de pensamiento puede visualizarse con claridad que *la realidad* es ya un nivel de abstracción de lo real, es una construcción subjetiva e intersubjetiva *acerca de lo real*, de lo que está, de lo dado.

El asumir esta afirmación —que lo real no es la realidad, que lo real es lo inconmensurable, en tanto objeto convocador de la mirada del investigador, pero nunca develado totalmente, y que al “subjetivarse” se configura en la mirada del observador quien captará lo que sus propias referencias le permitan adaptar activamente— implica comprender que las realidades serán “versiones narrativas” de lo real y que como tales tendrán tantas interpretaciones como hermeneutas o investigadores. De igual modo, implica que lo importante para saber no es tanto el hecho sino el proceso por el cual la pregunta de conocimiento es resuelta por el investigador.

Esta toma de posición crítica frente al predominio de las culturas de expertos y la separación entre saberes cotidianos y especializados es una filosofía que anima el juego equilibrado entre lo cognitivo, lo moral y lo estético. Vigilante e intérprete de la racionalidad en asocio con las ciencias, es así que la dimensión hermenéutica de la Teoría de la Acción Comunicativa se concreta en la comprensión como reconstrucción genética del sentido y como pretensiones de racionalidad de lo sociocultural.

1 Al decir sujeto se hace referencia a la condición de “sujeción” del hombre a otros hombres y al contexto físico y natural que lo condiciona en su “estar siendo” en el mundo. Es esta condición de sujeción la que da soporte a la construcción de la cultura, es decir, viabiliza el ser “antropo” de la raza humana. En esta línea de pensamiento Lacan plantea que “sin la introducción de lo simbólico es impensable el sujeto, pero lo simbólico en tanto diferenciado y anudado, al mismo tiempo, a lo imaginario y a lo real... es un sujeto sujetado al lenguaje” que devela y es lo inconsciente. (Morales, 1993).

2 Subjetividad comprendida como la construcción interna (en la tensión de los procesos conscientes e inconscientes del aparato psíquico) de sentidos y significados que se estructuran, en sistemas de símbolos, articulándose este sistema en el conjunto de dinamismos psicoantropológicos sobre los que se constituye y se reconfigura magmáticamente (este concepto es utilizado por Hugo Zemelman en su discurso acerca de la subjetividad) en las coordenadas espacio - tiempo del sujeto. Desde esta perspectiva, “el sujeto no es simplemente real, no está dado, debe ser hecho y se hace mediante ciertas condiciones dentro de ciertas circunstancias. Es creación histórica y creación cuya historia puede seguirse ... la subjetividad humana está caracterizada por la reflexividad que no debe confundirse con el simple “pensamiento” y por la voluntad o capacidad de acción deliberada, en el sentido pleno del término”. (Castoriadis, 1992).



La experiencia intersubjetiva del mundo construido hace énfasis en la comprensión y el reconocimiento, pues los datos de la investigación social no se dan aislados de contextos culturales y procesos sociales que debe vivenciar el investigador, son momentos de descontextualización y recontextualización desde una perspectiva descentrada del mundo. Es la diferenciación de regiones del mundo y de discursos especializados que deben integrarse interdisciplinariamente, relacionados con el Mundo de la Vida.

Mi Lugar en la Escritura: Conciencia, Subjetividad e Intersubjetividad

¿Cómo se da el reflejo en el mundo interno del mundo externo, la interacción del Ser Humano con su realidad? ¿Cómo se da el paso entre el yo vivido y el yo narrado? Cuando el Ser Humano domina las formas de reflejo de la realidad, por medio, no de la experiencia sensible inmediata, sino de la experiencia abstracta racional, es que emerge la conciencia.

La palabra designa las cosas, individualiza las características de las cosas, las acciones, las relaciones, reuniendo los objetos en determinados sistemas. La palabra codifica nuestra experiencia. La palabra nos da la posibilidad de transmitir la experiencia de individuo a individuo y asegura la posibilidad de asimilar la experiencia de las generaciones anteriores. La palabra no se agota en una referencia objetal, fija y unisignificativa; el concepto de campo semántico evocado por cada palabra es un proceso complejo de "elección" que hace el individuo del necesario significado inmediato, una elección entre todo el campo semántico que evoca la experiencia vivida, sentida y pensada. Este es el mecanismo que hace de la palabra el instrumento fundamental de la actividad consciente del Ser Humano, que se hace visible en el lenguaje y a través del lenguaje. Una función directiva de la palabra a través de la cual emerge la conciencia.

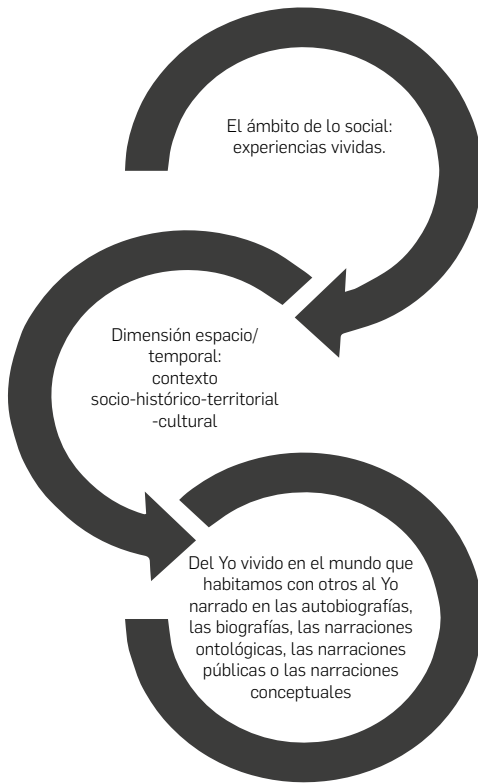


Figura 1.

Espiral que identifica el lugar de la narración en la vida humana

Fuente: Elaboración propia

Esta es la espiral que identifica el lugar de la narración en la vida humana, que se expresa en las interpretaciones sobre lo que nos sucede, en el modo de aparecer ante otros y otras, en las formas de transitar de lo privado a lo público, de construir el tiempo biográfico y dar cuenta de nuestra perspectiva de espectador/a, y en las maneras que tenemos para persuadir, disimular o simular. En otras palabras, la vida humana halla su máxima expresión en la narrativa autobiográfica misma.

Dicha narración es un tejido enunciativo, fluido y constante que describe los acontecimientos significativos biográficamente para el narrador/a, para comunicar los sentidos configurados en la construcción de la experiencia, de los juicios teóricos, éticos y estéticos sobre el mundo, para representar las estructuras dramáticas que configuran la experiencia.

En la concepción sartreana del compromiso del escritor es clara la naturaleza del vínculo: la voluntad del escritor. Es justamente este tipo de vínculo el que problematiza Barthes (y el que desplazará Rancière medio



siglo después), porque para Barthes es la escritura lo único que el escritor elige. A diferencia de la lengua, "objeto social por definición, no por elección" (Barthes, 2003, p. 18), y del estilo, objeto que nace del cuerpo y del pasado del escritor (Barthes, 2003, p. 18), *la escritura es una función*: "En toda forma literaria, existe la elección general de un tono, de un ethos si se quiere, y es aquí donde el escritor se individualiza claramente porque es donde se compromete" (Barthes, 2003, p. 21). Es imposible no advertir en sus palabras la discusión con los planteos de Sartre: "Para el escritor no se trata de elegir el grupo social para el que escribe Su elección es una elección de conciencia, no de eficacia. Su escritura es un modo de pensar la Literatura, no de extenderla" (Barthes, 2003, p. 23).

Narrativas autobiográficas que al mismo tiempo dan expresión a la memoria corporal, a la memoria relacional, a la memoria espacial, a la memoria temporal, a la rememoración (memoria selectiva) y también al necesario olvido (memoria selectiva).

Los estudios del filósofo francés Merleau-Ponty lograron superar la dicotomía entre cuerpo visible e invisible y referirse a éste como unidad indisoluble. Así lo expresa: "es por mi cuerpo que comprendo al otro, como es por mi cuerpo que percibo 'cosas'" (Firenze, 2016, p. 100). Lo que se quiere aquí poner de relieve es que solo a partir del cuerpo propio, es decir, de una subjetividad encarnada en un cuerpo vivo, resulta posible acceder al mundo y a los otros cuerpos vivos, hallando en el cuerpo propio la condición de posibilidad de la experiencia y el centro de irradiación de un contacto "directo" perceptivo con el mundo.

De Certeau (1997) se refiere al cuerpo como algo que no se puede aprehender, que es un objeto evanescente, la zona opaca, la referencia invisible de la sociedad que lo especifica. Este enfoque multidisciplinar ha privilegiado una serie de reflexiones sobre el cuerpo a partir de análisis sociales complejos que muestran la articulación de lo corpóreo en las estructuras sociales: desde los intentos por hacer presente su historicidad hasta las pretensiones de develar los mecanismos mediante los cuales es controlado, adornado, investido, cubierto, sometido, liberado, etc., el cuerpo ha empezado a plantearse desde una visión política y cotidiana ausente en las investigaciones sociales de antaño (Pedraza, 1999).

En la narración la *memoria* es fuente de vida. La narración necesita la memoria porque para poder narrar hay que retener la experiencia vivida para seguir contándola, para poder transmitirla de generación en generación, porque sin esta constante *transmisión* no hay ninguna posibilidad de narración.



A Manera de Cierre: Los Aprendizajes

Las experiencias investigativas que se describen en este texto nos enfrentan a las miradas adultocéntricas y homogeneizantes sobre la infancia que empiezan a romperse en las últimas décadas con estudios de este tipo; conviene destacar tres rasgos de estas nuevas visiones en relación con el asunto del método: primero, la necesidad de superar la mirada instrumentalista de los métodos de investigación en Ciencias Sociales; segundo, la necesidad de hacer el tránsito desde las perspectivas unilaterales y homogeneizantes que pretendían establecer "un método", como "el" instrumento más válido para legitimar "esa" forma de saber, hacia perspectivas pluralistas que reconozcan la complejidad y el dinamismo del mundo de los niños y de las niñas y de sus familias en la investigación y que, por tanto, reconozcan la necesidad de acoger y reconocer las esferas parciales de dicho(s) mundo(s). Y, tercero, en relación con las dos pautas anteriores, tener en cuenta la relación interna que se presenta entre el método de investigación, la concepción asumida acerca de la infancia (la compleja y dinámica realidad social y humana) y dicho saber.

Desde mediados del siglo XX hasta nuestros días, que ya median la segunda década del siglo XXI, la Epistemología de las Ciencias Sociales y las Ciencias mismas asisten a un importante desarrollo que va recogiendo los frutos de la crítica realizada por distintas escuelas filosóficas, como la fenomenología, la hermenéutica, la filosofía crítica y las teorías posmodernas, al modelo reduccionista y homogeneizador de las teorías positivistas sobre la ciencia. Uno de los resultados más importantes que hoy conviene asumir para dichas ciencias es la necesidad de superar el modelo meramente explicativo y descriptivo que se quedaba en el estudio cuantitativo y superficial de los fenómenos sociales, para dar el paso hacia nuevos marcos de referencia teóricos y metodológicos que permiten abordar las investigaciones de manera más rigurosa y profunda, teniendo en cuenta la complejidad del mundo infantil imbricado por el carácter significativo de la vida social y cultural; segundo, la posibilidad de tejer una relación entre diversos métodos que han dejado de ser excluyentes para conformar redes sistemáticas de complementariedad. Y, por último, la necesidad de tener en cuenta la retroalimentación entre diversas ciencias y saberes, cuya relación debe ser interdisciplinaria.

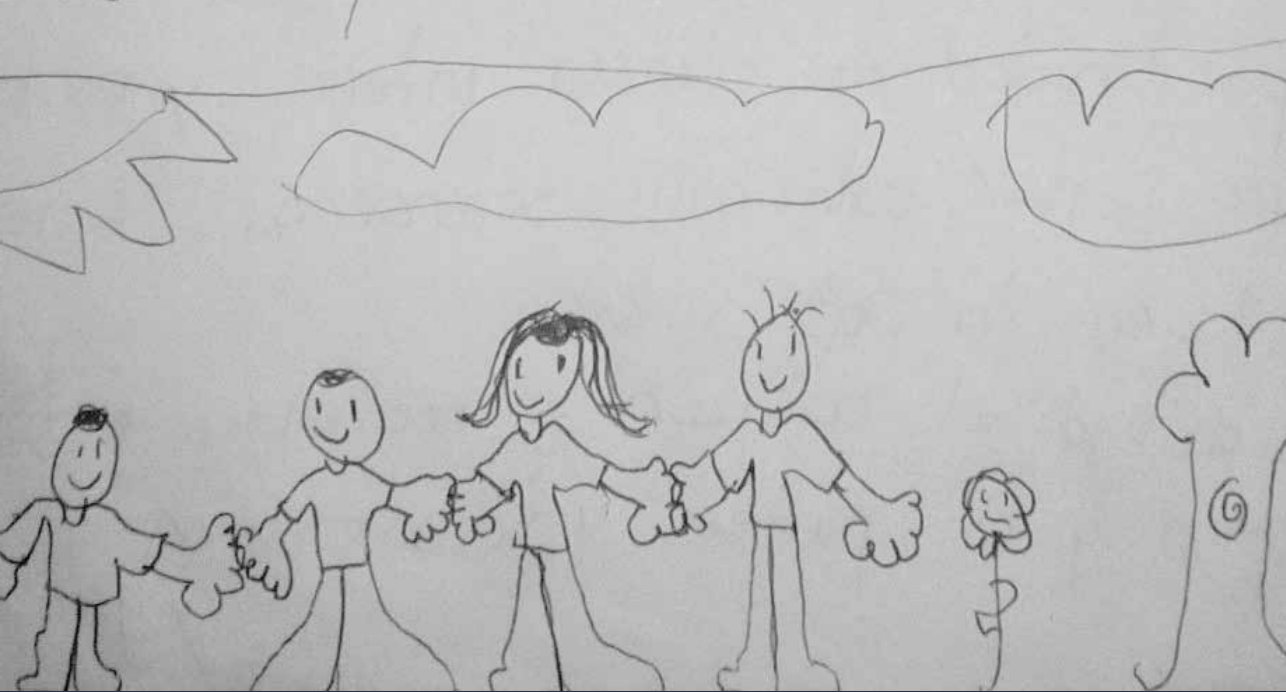
En este sentido, la presentación de las narrativas como un método de análisis propicio en la investigación con niños y niñas no es más que un conjunto de pautas para que los estudiantes que se están formando como



investigadores conozcan pautas de investigación que puedan comprender, apropiarse y aplicar de manera creativa, de acuerdo con las nuevas concepciones del ser humano, de la sociedad y de la(s) cultura(s) que se han ido constituyendo en medio de las transformaciones de la época que vivimos.

Referencias

- Barthes, R. (2003). *El grado cero de la escritura: seguido de nuevos ensayos críticos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Castoriadis, C. (1992). *El psicoanálisis, proyecto y elucidación*. Nueva Visión.
- De Certeau, M. (1997). *La invención de lo cotidiano*. Vol. 1. México: ITESO/ UIA/ CFE-MCA.
- Firenze, A. (2016). El cuerpo en la filosofía de Merleau-Ponty. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, Suplemento 5, 99-108.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Editorial Taurus.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Vol. 1. Madrid: Editorial Taurus.
- Habermas, J. (1989). *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Editorial Taurus.
- Morales Ascencio, H. (1993, marzo). *Sujeto del inconsciente. Diseño epistémico*. México: UNAM, ENEP Aragón.
- Pedraza G., Z. (1999). *En cuerpo y alma: visiones del progreso y de la felicidad*. Bogotá: Universidad de Los Andes, Corcas Editores Ltda.
- Serres, M. (2003). *Los cinco sentidos. Ciencia, poesía y filosofía del cuerpo*. Bogotá: Taurus.



Capítulo 2

Narrativas del miedo: las emociones que acompañan a las familias en su vida cotidiana¹

Diana María González Bedoya²
Tecnológico de Antioquia - I. U.

¹ Artículo que presenta uno de los hallazgos de la investigación: Experiencias Emocionales y Sentidos de lo Político en las Prácticas Cotidianas de las Familias. Tesis realizada por Diana María González Bedoya para optar al título de Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, del Convenio Universidad de Manizales y el Cinde, en agosto de 2017. Tutora: Patricia Granada Echeverri.

² Doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (Universidad de Manizales y el Cinde). Magíster en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales y el Cinde. Especialista en Terapia Familiar Sistémica de la Universidad de Antioquia. Especialista en Legislación de Familia y de Menores de la Universidad Católica Luis Amigó. Psicóloga clínica de la Universidad de Antioquia. Docente investigadora de diferentes universidades de Medellín. Correo personal: dimagobe1967@gmail.com Correo institucional: diana.gonzalez72@tdea.edu.co

familia pablo les abla
qui ero que se a mos
pasiente ya morados
♥ ☺ 🌸 ☺ qui ero que
lo lean todos ♥

los quiero mucho





Introducción

Un aspecto que dio origen al proyecto de investigación del cual se deriva este artículo es que el contexto colombiano está marcado por las violencias, procesos de marginación, empobrecimiento, corrupción y una cultura de impunidad que han precarizado a las familias; además, se ha generado una ruptura sistemática, lenta y dolorosa, en los vínculos que establece la familia entre sus miembros y con su entorno social, y de esta forma se ha debilitado el amor por los otros. Se revela en la indagación de investigaciones realizada sobre la familia y lo político en Colombia (González, 2015a), que permitió concluir que no existen investigaciones en América Latina que establezcan una relación entre lo político como proceso subjetivo vivido al interior de la familia, la familia y su posible relación con la formación política que lleve a la acción política, y la crianza como una experiencia vivida al interior de la familia que contribuye a dicho proceso, lo cual evidencia que se trata de una perspectiva de análisis poco explorada.

Los estudios sobre la socialización política se amplían cada vez más e incluso toman a los sujetos desde la infancia, y se centran en la subjetividad política como proceso individual y en la acción política que los sujetos concretan en el espacio público compartido con otros, sin embargo, ninguno de los estudios toma a la familia como un espacio de interacción que ayuda a configurar la subjetividad política de sus integrantes.



La subjetividad política como un proceso individual que se configura solo en relación con los otros es el tema general que acompañó la investigación, pero centrado en dos vertientes, por un lado, las interacciones familiares y, por el otro, las emociones que acompañan dichas interacciones. El amor por los otros es tomado desde la perspectiva de *amor mundi* que permite la construcción del *entre nos*; un amor que, según Arendt (2009), es distinto al amor personal que se vive en la familia, porque implica el amor por los extraños y lleva a los sujetos a comprometerse con el mundo, les da la fuerza para cambiarlo, para transformar la historia desde la cotidianidad y hacer que los actos de violencia, injusticia o indignidad no vuelvan a suceder.

¿Qué lugar ocupan esas emociones en la configuración de los integrantes de la familia como sujetos políticos comprometidos con el mundo desde la filiación y el emocionar? Para responder a esta pregunta se propuso el siguiente objetivo general:

Interpretar comprensivamente en los relatos de la vida cotidiana de algunos miembros de cuatro familias de Medellín, las experiencias emocionales que contribuyen a su configuración como sujetos políticos comprometidos con el mundo desde la filiación y el emocionar.



Ruta conceptual

Martha Nussbaum integra la pregunta aristotélica sobre la mejor forma de vivir, con la inquietud por la justicia. Para ella "las emociones son una forma de juicio valorativo que atribuye a ciertas cosas y personas fuera del control del ser humano una gran importancia para el florecimiento del mismo" (2008, p. 45), pero en su esencia son el reconocimiento de nuestras necesidades y falta de autosuficiencia, dada la fragilidad de la vida humana desde el nacimiento.

Las emociones son parte constitutiva de la *eudaimonía* de una persona, es decir que están en la esencia que una persona tiene sobre lo que es una vida humana plena; en el sentido neo-aristotélico que propone Nussbaum (2008), la eudaimonía no solo alude a todas las "acciones virtuosas, sino también aquellas acciones recíprocas tanto personales como cívicas de amistad y amor, en las que se ama y se beneficia al objeto por sí mismo" (pp. 54-55). Sin embargo, existen cinco fuentes de variación emocional que influyen en las diferencias de juicio normativo: las condiciones físicas, las creencias metafísicas, las prácticas y hábitos, el lenguaje y las normas sociales (Nussbaum, 2008); es decir que las emociones humanas son "modeladas tanto por su historia individual como por las normas sociales" (Nussbaum, 2008 p. 168). Y en esa historia individual juega un papel muy importante la familia, ya que por ser construcciones culturales son transmitidas en la vida cotidiana: "las construcciones sociales de la emoción se transmiten mediante el aliento, las acciones y las instrucciones paternas, mucho antes de que la sociedad modele al niño" (Nussbaum, 2008, p. 202).

En su Proyecto de las Capacidades, Nussbaum (2012) argumenta que es posible "formar a los ciudadanos" en las emociones, desde los primeros años, en todas las instituciones, comenzando por la familia. Para ella, las emociones como la alegría, el pesar, el temor, la ira, el odio, la pena o la compasión, la envidia, los celos, la esperanza, la culpa, la gratitud, la vergüenza, la repugnancia y el amor se refieren a nuestra capacidad de tener [establecer] vínculos afectivos con cosas y personas ajenas a nosotros mismos (Nussbaum, 2012). Estas emociones se originan en la primera infancia en la interacción con las personas encargadas de cuidar y proteger a los niños y niñas, y garantizar su supervivencia; pero, además, estas emociones son de gran importancia para comprender el comportamiento de una persona.



Para lograr la articulación entre estas dos formas de pensamiento, inicialmente se hace una breve exposición de la propuesta rawlsiana de las circunstancias de la justicia³, que permiten al liberalismo político asumir a la familia como institución social básica y agente privilegiado de formación de la racionalidad práctica para la construcción de sociedades justas.

Este preámbulo es importante para comprender los aportes de Nussbaum al liberalismo rawlsiano con su enfoque de las capacidades como criterios normativos, el gran valor que les da a las emociones morales en la formación ética, y la responsabilidad de las instituciones en la educación de estas emociones, comenzando por la familia, para construir una sociedad basada en la justicia y la cooperación.

Los sentimientos morales vividos en la familia: fundamento para la construcción de sociedades justas

Yo parto del supuesto de que ser miembro de alguna comunidad y comprometerse en muchas formas de cooperación es una condición de la vida humana.
Rawls (1997)

John Rawls retoma las teorías del aprendizaje cognitivo y evolutivo del desarrollo moral para explicar cómo se constituyen los sentimientos morales en las personas y cómo se articulan con las instituciones básicas de la sociedad para la construcción de una sociedad justa. Para él, la moral de la justicia es un aprendizaje que se logra en la medida en que cada individuo pueda desarrollar libremente sus facultades intelectuales y emocionales innatas, a través de las relaciones afectivas que establece en cada una de las instituciones a las que pertenece. Asume que los sentimientos morales son la base de la cooperación social, son aprendidos gradualmente y se corresponden con el curso del desarrollo moral como se darían en una sociedad bien ordenada en la que se cumplieran los principios de la justicia, como la imparcialidad (Rawls, 1997). Su propuesta expone de manera general de qué forma se da este proceso en el cual una persona puede alcanzar "una comprensión y una adhesión a los principios de la justicia, a medida que va desarrollándose" (Rawls, 1997, p. 417). Propone que tanto los individuos como las instituciones pasan por tres momentos que marcan

³ Según Locke, basada en un contrato acordado entre *personas libres, iguales e independientes* que cooperan entre sí porque la vida en común les brinda unos beneficios que no serían posibles viviendo aisladamente.



la adhesión a los principios de justicia: la *moral de autoridad*, la *moral de asociación* y la *moral de los principios*. Estos se corresponden con estadios o etapas diferenciados de acuerdo con el nivel de desarrollo, el tipo de relación y la capacidad de comprensión moral.

La moral de autoridad: el primer amor que vincula

Los sentimientos morales que subyacen a la justicia se originan en las primeras relaciones de los seres humanos: "El sentimiento de la justicia es adquirido gradualmente por los miembros más jóvenes de la sociedad, a medida que se desarrollan" (Rawls, 1997, p. 418). Rawls reconoce que la estructura básica de una sociedad bien ordenada incluye la familia, y aunque él no lo expresa en estos términos, en este espacio se cumple la tarea inicial de socialización y vinculación afectiva que facilita el aprendizaje de los valores y virtudes sociales compartidos por los adultos-cuidadores.

Un asunto que resalta Rawls (1997) es que el primer amor aprendido surge de recibir amor y cuidados: "El amor de los padres se muestra en el placer que experimentan en su presencia y en el sostenimiento de su sentido de la competencia y de autoestima" (p. 419). De la experiencia de recibir cuidados de los padres nace la reciprocidad como un aprendizaje de un sentimiento que se recibe de otros a través de sus prácticas y se incorpora como valor propio, así, "el niño adquiere una seguridad en su propio valor como persona" (p. 420). Además, este amor recibido ratifica el amor propio, fundamental, como hemos visto, para reconocerse y reconocer el valor de los demás, porque "en general, amar a los demás significa no solo estar interesados en sus deseos y necesidades, sino afirmar su sentimiento del valor de su propia persona" (Rawls, 1997, p. 419). Amar y cuidar al niño/a y satisfacer sus necesidades constituyen en sí las prácticas de crianza que le permiten sentirse seguro en su ambiente y confiar en sus padres.

El afecto le da seguridad y confianza al niño/a, sentimientos que expresa inicialmente hacia las personas significativas de su familia y luego hacia los demás. De ahí que "la ausencia de estos sentimientos revelaría una falta de amor y confianza" (Rawls, 1997, pp. 420-421) hacia sí mismo y hacia el mundo. Además, el niño observa si hay coherencia entre lo que dicen y hacen los adultos y lo que se le exige. Esto es lo que llamo una conversación razonable para justificar moralmente las normas. "Sin afecto, ni ejemplo, ni orientación no puede efectuarse ninguno de estos procesos y, desde luego, no



se efectuarán en el marco de unas relaciones carentes de amor, mantenidas sobre la base de amenazas y represalias coercitivas" (Rawls, 1997, p. 421).

Las condiciones que favorecen el aprendizaje de la moral de autoridad son, en primera instancia, que los adultos-cuidadores amen al niño/a; que sean objeto de admiración para él, lo cual se logra con el buen trato; que existan normas claras, precisas y acordes con la edad del niño y que estén precedidas de justificaciones morales, las cuales deben explicarse al niño para que este las acepte y con el tiempo las incorpore como valores. Y lo más importante es que esas palabras estén acompañadas por el ejemplo práctico de sus padres para afianzar la confianza del niño.

Estas acciones favorecen unas relaciones respetuosas entre el adulto y el niño y darán a este último la posibilidad de participar y reflexionar, actividades fundamentales para la acción política, que serán la base de las conversaciones morales tan importantes para dilucidar las acciones frente a los dilemas morales, pues, como dice Calvo (2012), en el ámbito de la eticidad se necesitan conversaciones morales en las cuales estén implicadas la emoción y la razón que son el sustrato moral de su comportamiento.

Las instituciones refuerzan o envilecen la moral de asociación

La moral de la asociación es la segunda etapa del desarrollo moral, según Rawls, y, como su nombre lo indica, depende de las distintas formas de asociación. El contenido de esta moral responde a las normas de los grupos en los cuales está vinculado el individuo, y son los miembros dotados de autoridad de estas asociaciones quienes se encargan de transmitir esas normas, aprobar o desaprobar un comportamiento.

La participación en grupos distintos a la familia nos pone en relación con diversas personas que tienen otras concepciones del mundo y unos planes de vida distintos a los propios, lo cual nos obliga a conocer cuál es la perspectiva de las otras personas. Los diferentes deseos, objetivos, proyectos, necesidades, creencias, opiniones y estímulos de otras personas, que debemos aprender a identificar, son elementos que nos permiten ponernos en el lugar de los otros y regular nuestra conducta como respuesta a toda esta información. La apertura a mundos distintos al propio es una experiencia de la cual surge el sentimiento de empatía hacia los demás, incluso hacia aquellos que



tienen una perspectiva del mundo totalmente distinta. Este sentimiento compartido en un espacio de asociación fortalece la *amistad y la confianza* entre individuos que antes eran extraños, y es la base para el fortalecimiento de los vínculos sociales.

Un asunto en el que insiste Rawls es que las experiencias afectivas y de autorrespeto vividas previamente en la familia son la base de la lealtad y la confianza hacia los miembros de esta asociación; es decir, los sentimientos de empatía hacia otros se logran cuando se ha recibido afecto de parte de los cuidadores, lo cual ratifica la importancia de la familia en la formación de sentimientos morales para la convivencia, pues la confianza en los otros y en el mundo, es incorporada en este primer espacio de acogida.

En conclusión, la moral de autoridad y la moral de asociación se fundamentan en los ideales que encarnan los sujetos con los cuales se han establecido relaciones amorosas y de cuidado, inicialmente en la familia y luego con quienes pertenecen a las demás asociaciones; convirtiéndose en ideales morales de excelencia humana.

La moral de los principios

Para Rawls, el más alto nivel de la moral de asociación es el que vive un ciudadano quien, además de conocer muy bien los principios de justicia, ha desarrollado un gran afecto por muchos individuos, incluso los más alejados de su círculo íntimo, la familia. Su deseo de vivir según esos principios no responde a la aprobación social sino a los lazos de amistad y simpatía por los demás, buscando la cooperación humana justa.

Una vez aceptada una moral de principios, las actitudes morales ya no solo se relacionan con el bienestar y con la aprobación de determinados individuos o grupos, sino que se configuran de acuerdo con una concepción del derecho elegida sin tener en cuenta estas contingencias (Rawls, 1997, p. 429).



Cuando las actitudes de amor, confianza, amistad y mutua fidelidad han sido ganadas de acuerdo con la experiencia precedente y se reconoce que todos somos beneficiados por instituciones justas, “desarrollamos un deseo de aplicar y de actuar según los principios de la justicia” (Rawls, 1997, p. 428). Es decir, el sentimiento de justicia se manifiesta primero cuando aceptamos las instituciones justas y, segundo, cuando cumplimos con la tarea que nos corresponde para mantener esos ordenamientos.

Las emociones morales, una lectura desde Nussbaum

Una sociedad compasiva, en el sentido que sugiere la tragedia de Sófocles, es una sociedad que comprende en toda su magnitud los daños que pueden abatirse sobre los ciudadanos más allá de lo que estos hagan.
Nussbaum (2008)

Nussbaum avala los elementos que constituyen el modelo del pacto social que propone el liberalismo político rawlsiano, cuyos elementos sustanciales son las circunstancias que rodean la justicia: la cooperación como finalidad social, es decir, el beneficio mutuo que esperan obtener, y los sentimientos morales que están en la base de la relación entre las partes (Nussbaum, 2007). La filósofa neoaristotélica enfatiza en que “el beneficio mutuo y la reciprocidad son las nociones básicas que regulan las relaciones entre sí” (Nussbaum, 2007, p. 36). Su concepción de la justicia busca generalizar y llevar a un nivel mayor de aplicación la teoría del contrato social; trata de alcanzar un consenso entrecruzado asumiendo la diversidad de ciudadanos y respetando los espacios en los que cada uno puede elaborar y perseguir sus diversas concepciones del bien, siempre que sean razonables (Nussbaum, 2008). Para lograrlo crea su enfoque de las capacidades, entendidas como “aquello que la gente es realmente capaz de hacer y de ser”, que además se corresponden con una idea “intuitiva” de lo que consideran una vida digna como seres humanos (Nussbaum, 2002).

Según Nussbaum, todas las capacidades se sustentan entre sí en múltiples sentidos, pero la afiliación y la razón práctica dominan sobre las demás, ya que las organizan, sustentan y entretienen (Nussbaum, 2012). Este aspecto es de gran relevancia para leer la familia pues si, como se ha sostenido, las instituciones contribuyen a la disposición de la justicia y las capacidades son un mínimo de expresión de las libertades, ello



permite que la familia es un espacio en el cual deberían vivirse y cultivarse especialmente estas capacidades.

Nussbaum⁴ plantea, asimismo, que toda concepción política necesita interesarse por las motivaciones de los ciudadanos, primero, para que sea viable y no esté sometida a los vaivenes de la psicología humana y, segundo, para garantizar que permanezca estable en el tiempo. Por ello necesita, como plantea Rawls, una *psicología política razonable* que sea “lo bastante general para que tengan una amplia aprobación, pero también lo bastante definida para asegurarnos que nuestra concepción no es fatalmente vulnerable desde el punto de vista de la motivación humana” (Nussbaum, 2008, p. 446). Concluye que para construir justicia hay que centrar la mirada no solo en las instituciones, sino en las personas, y para ello es fundamental educar a los ciudadanos, por eso propone incluir la educación moral en las instituciones como la familia, la escuela y la sociedad en general, para “que además de lo técnico potencien las capacidades a los seres humanos a *ser capaces de amar e imaginar*” (Nussbaum, 1997).

Así como Rawls considera que la justicia es vivida por sujetos justos que participan en instituciones justas, Nussbaum (2008) sugiere que las instituciones enseñan a los ciudadanos concepciones definidas de los bienes elementales, de la responsabilidad y del interés adecuado por los demás, de igual manera pueden desarraigar aquellas emociones que impiden una compasión adecuada, y la compasión sería la emoción fundamental para construir instituciones justas, pues muchos de los males sociales que no pueden atenderse por la justicia, pueden ser curados por la compasión.

Para la construcción de sociedades justas, Nussbaum (2006) propone centrar la mirada no tanto en las instituciones sino en las personas, y para ello es fundamental educar a los ciudadanos⁵. Reconoce además que las relaciones democráticas responden a unos rasgos de carácter individual que se corresponden con lo que ella denomina la *geografía emocional*, que incluyen el aprendizaje de emociones como “la alegría, el pesar, el temor, la ira, el odio, la pena o la compasión, la envidia, los celos, la esperanza, la culpa, la gratitud, la vergüenza, la repugnancia y el amor” (Nussbaum, 2006, p.37), las cuales están en la base de los procesos psíquicos, biológicos y culturales que, conjugados con los afectos, generan unos aprendizajes de lo moral que trascienden

4 Para responder a las preguntas: ¿por qué una concepción política como la liberal tendría que tener en cuenta las emociones? (Nussbaum, 2008, p. 446), y ¿en qué medida una sociedad comprometida con el respeto liberal por el pluralismo debe ocuparse de evaluar las emociones y, por lo tanto, de las normas que ellas corporizan? (Nussbaum, 2006, p. 37).

5 Como respuesta a la pregunta: ¿en qué medida una sociedad comprometida con el respeto liberal por el pluralismo debe ocuparse de evaluar las emociones y, por lo tanto, de las normas que ellas corporizan? (Nussbaum, 2006, p. 37).



hacia lo ético-político en las prácticas relacionales y se convierten en juicios morales que favorecen experiencias emocionales como el reconocimiento, la compasión, la empatía, la inclusión, el altruismo (González, 2017).

Las emociones tienen varios rasgos constitutivos, una es que nacen de preocupaciones significativas para cada persona, "involucran apreciaciones o evaluaciones del objeto y aprecian el objeto como significativo y no trivial" (Nussbaum, 2006, p. 43); el otro es que se despiertan frente a eventos que les suceden a personas cercanas con quienes tenemos afectos; y el tercero, involucran creencias valorativas de ese objeto.

Las *emociones* para la filósofa norteamericana, son asumidas también como capacidades humanas de tener [establecer] vínculos afectivos con cosas y personas ajenas a nosotros mismos; nos permiten amar a los que nos aman y nos cuidan, y sentir pesar ante su ausencia; en general, emociones y sentimientos como amar, sentir pesar, añorar, agradecer y experimentar ira justificada son valiosos y necesarios para el florecimiento humano. La *razón práctica* es ser capaces de formar un concepto del bien e iniciar una reflexión crítica respecto de la planificación de la vida. Y la *afiliación* es otra capacidad que ella propone en dos vertientes: primero, ser capaces de vivir con otros y volcados hacia otros, reconocer y mostrar interés por otros seres humanos y comprometerse en diversas formas de interacción social; ser capaces de imaginar la situación del otro y tener compasión hacia esta situación; tener capacidad tanto para la justicia como para la amistad. Y segundo, teniendo las bases sociales del amor propio y de la no humillación, ser tratados como seres dignos, cuyo valor es idéntico al de los demás. (González, 2017, p. 107)

En conclusión, para Nussbaum, el comportamiento de las personas tiene su origen en las emociones, y estas se estructuran desde la primera infancia, de ahí la importancia que adquiere la familia en la configuración de estas emociones, pues aunque inicialmente están ancladas a la satisfacción de necesidades vitales, la respuesta de los cuidadores configura psíquica, emocional y relacionalmente al niño en su proceso de diferenciación/reconocimiento de sí mismo y de los otros, en la relación que establece con las personas significativas de su entorno más íntimo y con el mundo.



Las familias participantes

Consecuente con el método comprensivo llevado a cabo, la validez teórica de la investigación no se sustenta en la cantidad de familias participantes ni la veracidad de los datos se sustenta en la posibilidad de generalización de los hallazgos, sino en la experiencia que esas familias nos aportaron con sus relatos. En ese sentido, el número de familias se considera como una muestra significativa más que una muestra representativa, puesto que cada una de ellas aportó experiencias significativas que permitieron leer las tensiones, convergencias, divergencias y transformaciones que han vivido desde su singularidad, y que de alguna manera se conectan con la diversidad de las experiencias familiares.

Los criterios que se tuvieron en cuenta para la selección de las familias fueron:

Residentes en cualquier zona de Medellín, aunque su lugar de origen fuera otro municipio de Antioquia.

Familias que voluntariamente quisieron participar y tuvieron la disponibilidad de tiempo para las entrevistas.

Familias con niños y niñas desde los 6 años de edad.

Diversidad en la conformación o tipología familiar.

Que en las entrevistas participara al menos una persona significativa para los niños y niñas.



Un criterio muy importante para esta investigación desde su planteamiento inicial, es que no se focalizaría en familias vulnerables (en extrema pobreza, desplazadas o víctimas directas de la violencia), pues por ser una población de alto riesgo psicosocial es foco de intervención por el Estado, la empresa privada y las ONG a través de múltiples proyectos y programas. El criterio fundamental para la elección de las familias fue que pertenecieran a sectores medios,⁶ pues han sido las menos estudiadas a pesar de constituir una franja amplia de la población.

Descripción de las familias

Familia 1

Familia conformada por el padre de 56 años, la madre de 47 y dos hijos varones de 8 y 6 años. Ambos padres son médicos especialistas y trabajan durante la semana en distintas instituciones médicas. El padre tiene una hija de 22 años de un matrimonio anterior, con la cual los hijos de esta unión y su esposa tienen una relación cordial y afectuosa, aunque distante, porque la joven siempre ha vivido con su madre y, además, hubo un gran distanciamiento a partir de la separación de sus padres.

Los hijos estudian en un colegio privado y también participan en diversas actividades extracurriculares (inglés, música, patinaje) acompañados de sus padres o de un tío materno y su esposa, quienes los han apoyado en la crianza de los niños y además son sus padrinos de bautizo.

Los cuatro integrantes viven en un sector residencial de Medellín, en una casa que los padres denominan “inmensa” —y de hecho así es—, pues tiene dos plantas: en la primera hay sala, antesala, biblioteca, patio interior, comedor, cocina, un corredor amplio y un patio inmenso en la parte de atrás; en el segundo piso hay seis habitaciones más dos espacios que serán destinados uno para oración y otro para huéspedes. Es común que en la casa amanezcan algunos familiares, especialmente sobrinos, también la comparten con sus amigos en reuniones y con dos perras que

⁶ Según las proyecciones del DANE, para el 2016 la población total del área urbana era de 2.810.480 habitantes, según Documento Técnico de Soporte POT [ACUERDO 46/2006] de la Alcaldía de Medellín. La población de Medellín que estaba en los estratos bajo, medio bajo y medio (2, 3 y 4, respectivamente) en el 2013 era de 743.205 personas, y constituía el 76,27 %. Según el perfil socioeconómico de Medellín de la encuesta calidad de vida 2013, si tomamos solo los estratos medio bajo (3) y medio (4) serían el 39,5 % del total de la población. Ver: Perfil socioeconómico de Medellín. Encuesta calidad de vida 2013 (Metropol.gov.co, 2013). Plan de Desarrollo Medellín 2016-2019.



entraron a hacer parte de la dinámica familiar y son involucradas en la crianza de los hijos.

El origen de esta familia está anclado a la conformación de la pareja en medio de dilemas y tensiones por el matrimonio católico previo del esposo, porque se había separado y dejado una hija pequeña al cuidado de la madre y había comenzado otra relación amorosa con MV.

La relación se originó en 1993, pero se casaron en 2000 una vez se dio la separación y divorcio de acuerdo con el derecho civil, pero sobre todo cuando lograron el consentimiento católico por medio de la nulidad del primer matrimonio. La anulación del matrimonio fue lo único que permitió la aprobación de esta unión por parte de ambas familias de origen. Luego viajaron a Chile a continuar sus estudios, posteriormente nacieron los dos hijos y paralelamente fortalecieron su relación con la familia extensa materna.

Familia 2

Esta familia se originó hace 16 años como unión libre. Los padres de esta familia se conocieron muy jóvenes y comenzaron una convivencia que pasó varias pruebas, la primera de ellas fue un accidente automovilístico que tuvo el padre, que lo redujo a la cama por muchos meses y lo obligó a interrumpir sus estudios y el trabajo. Al quedar en embarazo del primer hijo, el padre tuvo que suspender sus estudios para dedicarse a trabajar y sostener a su familia. La madre tenía una hija mayor producto de una unión anterior cuando era muy joven.

Convivieron 10 años y luego se separaron por dificultades en la relación de pareja. Al momento de la separación tenían dos hijos, el mayor de 9 años y el menor de 4. Inicialmente se quedaron viviendo con su madre, pero nunca perdieron contacto con el padre pues él estuvo pendiente de cubrir sus necesidades económicas y además acompañarlos en la cotidianidad, aunque vivía en otra casa. Un año y medio después, ambos progenitores acordaron que el padre se encargaría del cuidado de su hijo mayor porque "estaba muy desobediente" y, en ese momento, el hijo menor también decidió irse a vivir con el padre.

La familia actual está conformada por el padre, el hijo mayor (HM: 14 años) y el hijo menor (HMx: 8 años). Los tres viven juntos hace 5 años en una vivienda alquilada de un sector popular de Medellín. El padre es el encargado



del cuidado, la crianza y manutención de sus hijos. La madre se fue para Estados Unidos hace un año y allí convive con su nuevo esposo y su hija mayor. Los niños mantienen un contacto virtual y telefónico permanente con la madre; con la hermana al parecer tienen una relación amable pero distante, porque no la mencionan.

El padre ha combinado su labor de crianza con el desempeño laboral en múltiples oficios y sus estudios, primero cursó una tecnología, luego se profesionalizó y recientemente obtuvo su título de especialista.

La imagen que tienen los niños de la familia incluye a la mamá y a la hermana, a pesar de estar distantes. Aunque repiten las mismas palabras del papá en cuanto a su concepción de familia, incluyen a la hermana. Tampoco aluden a su familia extensa, lo cual muestra que el vínculo con ellos tampoco es muy fuerte o ha estado muy influenciado por la postura que asumió el padre frente a su familia.

La relación con la mamá es un tema del cual los niños hablaron muy poco en las entrevistas, a pesar de que se les preguntó en varias ocasiones. Se percibe en los niños la añoranza de su presencia y un silencio entre respetuoso y obligado, ya que el padre siempre estuvo presente en los encuentros. De otro lado, el hecho de que siempre han mantenido contacto con la madre, y que el padre está pendiente de todas sus necesidades, les ha permitido sentir menos su ausencia. Por su parte, Mx expresa más su tristeza por la ausencia de la madre en las pocas veces que hizo mención a ella.

Familia 3

La relación de pareja se consolidó en la distancia con encuentros periódicos en los cuales el hombre venía a Medellín o ella viajaba al sur del país donde él residía. Así estuvieron durante 7 años hasta que decidieron convivir, después MB se embarazó y decidió tener a su hija en esa ciudad con la intención de que la niña tuviera un referente cultural distinto al de Medellín. Convivieron los tres durante un año y luego la pareja decidió separarse, por lo que MB regresó a Medellín con su hija para recomenzar su nueva vida de *madre soltera*. Fueron recibidas por su familia, pero MB tenía la firme decisión de vivir independiente con su hija, manteniendo, eso sí, una relación con ellos, que ha sido muy estrecha hasta el día de hoy.



El padre estuvo totalmente ausente por un año, después del cual vino a Medellín con la intención de reanudar la relación de pareja y reorganizar la familia, pero MB ya no deseaba continuar su relación afectiva con PP. Esta situación fue difícil de aceptar para PP quien prefirió distanciarse nuevamente de su hija, a pesar de la insistencia y los mensajes constantes de MB para que él hiciera presencia en la vida de HE como padre. Solo en el 2015, PP logró aceptar que la relación de pareja ya no era posible y asumió su rol como padre con HE por medio de llamadas telefónicas, conversaciones virtuales y visitas a su hija en Medellín en vacaciones, de mitad y fin de año, en las cuales comparte con su hija o salen los tres.

En términos de la estructura familiar, esta familia está constituida por la madre MB de 48 años y su hija HE de 7 años quienes conviven en una vivienda alquilada muy cerca de la familia materna. MB combina su tiempo entre el cuidado de su hija y las actividades laborales en una ONG del barrio. La abuela materna convive con la hija mayor, su esposo y dos nietos. Ella es quien cuida a la niña cuando ésta decide no acompañar a su madre en sus actividades laborales.

La relación paternofilial ha tenido periodos de intermitencia: fue muy fuerte el primer año de vida de la niña, pero a raíz de la ruptura de la pareja y el regreso de la madre a Medellín, el padre se apartó y solo de vez en cuando se comunicaba. A partir de 2014, el padre empezó a tener más presencia afectiva en la vida cotidiana de la niña a través de llamadas y encuentros virtuales. En la actualidad, la relación está más fortalecida aprovechando los medios de comunicación virtual.

La relación de la familia extensa materna con MB ha sido de apoyo y respeto, aunque inicialmente dudaban de su capacidad para asumir la maternidad, dado que ella tenía una vida muy activa dedicada al trabajo. Igualmente, el hecho de haberse separado de su pareja fue considerado por la familia como una condición de gran vulnerabilidad por ser madre sola, sentían temor por su soledad por el abandono paterno y dudaban de su capacidad para asumir la maternidad. Sin embargo, es la familia quien las recibe, acompaña y protege respetando su autonomía como madre y sus decisiones en la crianza de su hija.



Familia 4

Esta es una familia nuclear recompuesta formada por el padre PBi de 36 años, la madre MB de 36 y la hija HMc de 10 años. El origen de esta pareja se remonta a una experiencia afectiva desde muy temprana edad y en el medio laboral. Se conocieron hace 15 años y se casaron por lo civil hace 11 años. El padre trabaja independiente como contratista de obras civiles y la madre ha laborado en instituciones de atención a la primera infancia. La niña cursa 4° de primaria.

Viven en un barrio del norte de la ciudad en vivienda alquilada. Han transitado por varios sectores de la ciudad. En ocasiones han compartido vivienda con una hermana de MB que tiene dos niños y con los cuales HMc tiene un vínculo muy fuerte, los siente como hermanos.

El padre se había casado a los 17 años. Con la primera esposa tuvo dos varones, el mayor tiene 17 años y el menor 16, ambos han vivido con la madre, pero tienen muy buena relación con el padre. El tercer hijo de Bi es producto de una relación foránea de la cual quedó un hijo que tiene 13 años. MC tiene muy buena relación con los hermanos, especialmente con los mayores con quienes ha tenido mayor cercanía, con el hermano menor ha sido más distante la relación puesto que lo conoció hace pocos años. Sin embargo, se visitan y el chico los visita por vacaciones.

El método y la metodología⁷

Se asumió el método fenomenológico hermenéutico a partir del proyecto heideggeriano de una ontología fundada en el *Dasein*⁸, del sentido del "Ser ahí", del Ser en un "*mundo circundante*" (Heidegger, como se citó en González, 2015b, p. 370), porque las personas que conforman la familia son "seres" cuya trayectoria vital varía por la movilidad histórica de la existencia humana; están arrojados al "mundo" y existen fácticamente con otros, por tanto, siempre están en relación con el mundo, tanto el que ofrece el microespacio familiar como aquel que transcurre paralelamente en el mundo social.

7 Algunos tópicos de este apartado fueron tomados de mi artículo "Prácticas que configuran lo político. Una hermenéutica arendtiana de los relatos familiares" (González, 2015b).

8 La conciencia, como darse cuenta (del mundo), puede ser darse cuenta para sí o darse cuenta en sí. Darse cuenta para sí alude a aquella conciencia capaz de separarse del mundo, darse cuenta en sí refiere a aquella conciencia del ser ahí, del *dasein* como lo llamaría Heidegger; es la del sujeto que da cuenta de su existencia, de su vida en el afuera; sale de sí; es, en cuanto es en el mundo. La fenomenología en Heidegger cobra entonces un sesgo particular, ya no es el ser metafísico, sino que alude al ser del hombre. El *dasein* es el ser en el mundo, es, a decir de diferentes analistas, el ser del hombre concreto, en relación con el hombre concreto constituido temporalmente.



Para Heidegger (1980), el “ser ahí” comprende e interpreta el mundo, y así mismo proyecta su ser, siempre como una posibilidad, siempre en devenir; por tanto, este comprender nunca termina, porque la interpretación del mundo nos permite apropiarnos de él. De esta manera, el ser interpreta permanentemente su propia existencia. La comprensión primaria, desde la perspectiva heideggeriana, se da en el trato con el mundo y con los otros, lo cual brinda una apertura al significado de las cosas y las relaciones que establecemos en él.

Inspirándose en Heidegger,⁹ pero procediendo de forma diferente, Gadamer afirma que el Ser que puede ser comprendido es lenguaje, que todas las formas de vida son lenguaje y resultan comprensibles como lenguaje¹⁰. Gadamer retoma de Heidegger “la facticidad del ser-estar ahí, del existir, que no es susceptible ni de fundamentación ni de deducción” (Gadamer, 1977, p. 319), articulando la temporalidad y la historicidad en la comprensión a través del lenguaje, para argumentar la validez epistemológica de una fenomenología hermenéutica, porque el sujeto hace interpretación-comprensión de sí, de los otros y del mundo que habita.

Al reconocer el papel de las influencias históricas o de los horizontes de significado de tradiciones pasadas, se comprende la experiencia humana de una nueva manera. En otras palabras, al conocer la universalidad del uso del lenguaje (texto) como el portador de todo (influencias culturales e históricas) lo que la gente incorpora en el proceso de comprender, entonces el hecho de comprender se origina en la experiencia lingüística del mundo (Gadamer, como se citó en Ray, 2003, p. 144).

Otro asunto importante que nos aporta Heidegger es que en tanto la búsqueda de la comprensión ya no es la búsqueda de una verdad universal, sino una posibilidad de todos los seres humanos, se le da un lugar ontológico e histórico a la hermenéutica, porque el sujeto de Heidegger es un sujeto que

⁹ Quien se había limitado a hablar del lenguaje como “la casa del ser”.

¹⁰ Entendiéndose por lenguaje la sede de la manifestación del Ser, es decir, el horizonte dentro del cual podemos “encontrarnos” a nosotros mismos y las cosas del mundo. Por esto en Gadamer el lenguaje se configura como la condición misma de la Hermenéutica. El Ser que está a la base de los discursos, las obras de arte, las narrativas, es interpretación. Interpretación que es siempre inconclusa, siempre abierta, nunca concluida. Es esta una Ontología de lo inagotable.



tiene conciencia del *ahí, es un sujeto situado*, arrojado al mundo en un espacio y un tiempo concretos en los cuales debe vivir su propio “proyecto”, como totalidad existencial. De tal manera que la fenomenología hermenéutica de Heidegger retomada por Gadamer constituye el fundamento epistemológico de esta investigación, para tomar las interacciones de la familia en su vida cotidiana con la intención de conocer su historia e interpretar sus relatos.

El enfoque metodológico más adecuado con la fenomenología hermenéutica de la vida cotidiana de las familias fue el biográfico narrativo, porque “es la manera como los actores sociales producen, representan y contextualizan su experiencia y conocimientos personales” (Coffey y Atkinson, 2003, p. 54); además, permite adentrarse en la subjetividad, comprender los procesos de configuración de la identidad individual y colectiva, y los motivos emocionales o cognitivos que llevan a la acción (Bolívar y Domingo, 2006; Marinas y Santamarina, 1993), y así se convierte en una estrategia valiosísima para hacer una fenomenología hermenéutica de la cotidianidad en contexto, puesto que “la interpretación ocurre en el contexto”.

A diferencia de las historias de vida, en las que las personas producen relatos “con una intención: elaborar y transmitir una memoria, personal o colectiva, que hace referencia a las formas de vida de una comunidad en un período histórico concreto” (Marinas y Santamarina, 1993, p. 258), la autobiografía no se orienta hacia las formas de vida de un grupo, sino más bien hacia el proceso de construcción de la subjetividad en un mundo de sentido compartido. Sin embargo, la autobiografía conserva lazos con la historia de vida, ambas se inscriben en lo que Gutiérrez y Delgado (1994) han dado en llamar el *síntoma biográfico*, que es una tendencia de la época a dar gran valor a “lo que significan los relatos de los sujetos, las historias que recogen experiencias vitales, como un derecho de todos a la autobiografía” (Delgado y Gutiérrez, 1994, p. 260). En este sentido, la reflexión implica debilitar el compromiso con la experiencia y ejecutar la *epojé*. Por esta razón, la interlocución directa con las personas o con los personajes de una historia de vida, por ejemplo, facilita el distanciamiento de las personas participantes con respecto a su experiencia.



El juego de subjetividades que se producen en un relato biográfico, basado en un diálogo consigo mismo y con el oyente en busca de una verdad consensuada, es un proceso dialógico, privilegiado de construcción de comprensión y significado. Es una manera de hacer aflorar y priorizar un yo narrativo y dialógico, con una naturaleza relacional y comunitaria (Bolívar y Domingo, 2006).

Para comprender las experiencias emocionales y su contribución a la configuración de la subjetividad política de los integrantes de la familia, fue necesario conocer las prácticas cotidianas de las familias, escuchar sus 'genuinas formas de autocomprenderse', a través de la interpretación que ellos mismos hacían de sus interacciones, y a su vez interpretar de qué manera esas experiencias emocionales favorecen o no la emergencia de su vinculación con el mundo.

Ahora bien, hacer hermenéutica de los significados producidos en dichos espacios conversacionales implicó desplazarme de mis preconcepciones y experiencias previas, para ver a cada familia y a cada uno de sus integrantes en su singularidad, como lo enuncia Gadamer (1977, p. 375): "Si uno se desplaza a la situación de otro hombre, uno lo comprenderá, es decir, se hará consciente de su alteridad, de su individualidad irreductible, precisamente porque es uno el que se desplaza a su situación". Al reconocer la necesidad humana de narrarnos y ser escuchados, se ofreció un espacio para que las familias construyeran sus narrativas y las reflexionaran, a través de las siguientes técnicas.

Técnicas utilizadas para generar la información

Entrevistas en profundidad: Encuentros conversacionales

En esta hermenéutica de la cotidianidad de las cuatro familias, el acto de narrarse les permitió descubrir el sentido que ellos mismos les dieron a su historia y a los acontecimientos que fueron significativos para ellos. "Uno de los rasgos que identifican a las narrativas o los relatos es su carácter



experiencial, es decir que siempre son experiencias de quien habla aunque aparezcan otros actores” (Piña, como se citó en Lindón, 1999), en consecuencia, las entrevistas, más que simples preguntas y respuestas, constituyeron un espacio conversacional que permitió a las familias construir su propio relato, hacer conciencia de esas trayectorias e historias construidas individual y colectivamente, y detenerse sobre su cotidianidad para dar sentido a esos acontecimientos.

Las entrevistas realizadas, más que preguntas y respuestas, constituyeron un espacio conversacional que permitió a las familias construir su propio relato, hacer conciencia de esas trayectorias e historias construidas individual y colectivamente, y detenerse sobre su cotidianidad para dar sentido a esos acontecimientos. Aunque tenía un repertorio de preguntas, estas fueron tomadas solo como un referente que ayudara a mantener los objetivos de la investigación, nunca fueron utilizadas como un guion que las familias tuvieran que seguir en un orden determinado; además, la conversación permitió la emergencia de nuevas preguntas, algunas referidas a la narrativa de cada familia y otras que fueron apareciendo en todos los relatos. En este sentido, se reconoce que si bien los relatos tienen un comienzo originado en una pregunta provocadora, las preguntas no tuvieron nunca la intención de dirigirlos el relato, pues los narradores escogen y articulan sus vivencias y conectan sus propios acontecimientos. Como dice Lindón (1999), aunque

Se puede hablar de la “intención directiva del investigador” en el relato, solo es en el inicio de la narración, cuando el entrevistador marca una pauta inicial para que el narrador empiece su propia construcción desde un ámbito de su vida (p. 298).

Hablar de *narrativas familiares* remite a entrevistas grupales que incluyen a todas las personas que se consideran parte del grupo familiar, no obstante, desde el inicio de este proceso, asumí la imposibilidad de garantizar que esto pudiera realizarse, pero también que la narrativa de algunos de sus integrantes, además de revelar la experiencia singular de quien hace parte de un grupo en particular, es una oportunidad para recuperar la interpretación que cada uno hace de la historia familiar compartida. Por eso, también se hicieron encuentros individuales en los cuales cada uno pudo desplegar su



perspectiva de la familia o narrar eventos íntimos que, de una u otra manera, han afectado a la familia, pero no son compartidos con todos sus integrantes. La narración, de acuerdo con Luna (2006),

Es un tejido enunciativo, fluido y constante que da cuenta de acontecimientos significativos para el narrador y que se encadena temporo espacialmente de acuerdo a la significatividad. En este sentido, la narración se da bajo la premisa de la libertad del narrador para seleccionar aquello de lo que habla, y lo que habla sobre aquello de lo cual habla (p. 37).

En los relatos aparecieron temas referidos a la historia de la familia de origen y de la familia actual; también emergieron algunos temas exclusivamente de la pareja o de alguno de los integrantes, que ellos mismos quisieron compartir conmigo en un acto de profunda confianza, pero solo tomé para el análisis los que estaban referidos a los objetivos. En los encuentros se dieron diálogos entre ellos, y también hubo momentos en los cuales se conversó solo con alguno de los integrantes, para profundizar su perspectiva en torno al relato construido por la familia. Las conversaciones también propiciaron la emergencia de temas que nunca antes habían conversado entre ellos, y los padres narraron eventos que los niños no conocían.

Todas las entrevistas se realizaron en la residencia de las familias, porque ellas lo prefirieron así. Un efecto positivo de hacer la entrevista en su propia casa fue que se produjo un espacio de mucha confianza y tranquilidad para todos, especialmente para los niños y las niñas, quienes participaron de manera intermitente, pues tenían la libertad de entrar y salir de la conversación y del espacio cuando quisieran, respondiendo algunas preguntas, dando sus opiniones o escuchando en silencio mientras dibujaban o jugaban en sus computadores. Ellos/as estuvieron muy atentos durante las entrevistas y, aunque no intervinieran, seguían el hilo de la conversación y recordaban aquellos asuntos que les habían llamado la atención.



Diario de relatos familiares

Es un cuaderno con hojas en limpio que se entregó a cada familia desde la primera entrevista, y fueron el niño o la niña quienes primero se apropiaron de él, haciendo dibujos libres o de su familia. En los posteriores encuentros se indagó por el uso que le habían dado y se encontró que las familias (1, 3 y 4) aprovecharon este instrumento para dibujar, escribirse mensajes, pegar afiches o enviarse cartas cuyo contenido y significado compartieron en las entrevistas. Solo la Flia-2 no usó el diario, porque, según el padre, no tienen la costumbre de escribir sino de decir todo lo que piensan. El contenido de estos diarios fue fotografiado¹¹ para complementar el análisis sobre aquellos aspectos que daban cuenta de las interacciones cotidianas de la familia y aportaban a la comprensión de la configuración política de sus integrantes, en torno a su vivencia de las emociones morales y de su vinculación con el mundo.

La observación participante

La observación del interior de la vivienda, del entorno barrial y de la interacción entre los adultos con los niños y niñas se logró gracias a que las familias ofrecieron hacer las entrevistas en su propia casa. En el diario de campo plasmé lo observado, casi inmediatamente después del encuentro; allí describo el recorrido que hice para llegar a la vivienda, las condiciones del barrio, la casa y algunos espacios de la misma que cobraron importancia en el relato. También describo mis impresiones sobre las interacciones que observé entre los integrantes de la familia y las preguntas que me surgieron durante el encuentro. Este instrumento me sirvió para complementar el análisis de los relatos, junto con lo producido por ellos en el diario familiar.

La construcción de los relatos familiares

El análisis comenzó desde la primera entrevista, pero el primer momento de comprensión de la narrativa fue un proceso lento que consistió en leer, releer e interpretar el texto narrado, buscando los sentidos emergentes. Este primer acercamiento hermenéutico permitió vislumbrar en la narrativa de cada familia unos temas amplios, algunos de ellos no previstos y otros que fue necesario profundizar en posteriores encuentros, pero todos reconocidos como relevantes por las familias.

¹¹ En este escrito aparecen algunas fotografías del diario de relatos.



Los relatos que la gente cuenta sobre la vida personal hablan de lo que hacen, sintieron, les sucedió o las consecuencias que ha tenido una acción, siempre contextualmente situados en relación con otros; no desde un yo solitario o imparcial. La narrativa expresa la dimensión emotiva de la experiencia, la complejidad, relaciones y singularidad de cada acción; el relato capta la riqueza de detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos) que no pueden ser expresado en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógico formal. (Bolívar y Domingo, 2006).

Una vez obtenido el texto escrito, se hizo un primer análisis recuperar el sentido político de las prácticas cotidianas, pero no se analizó toda la narrativa, sino sólo aquellos fragmentos que mostraban las rupturas con lo tradicional —como respuesta al método arendtiano de *reapropiación selectiva* del pasado—, por eso se tomaron, y se les dio una nueva disposición reinterpretándolos de tal modo que unos adquirieran sentido en función de otros.

Este análisis permitió visualizar *lo novedoso de la experiencia* cotidiana de las familias, estableciendo una relación con las categorías teóricas de lo político y con emociones como la compasión, el reconocimiento y la empatía que fueron el referente teórico inicial de este proyecto, lo que permitió construir una primera matriz, correspondiente a los relatos que daban cuenta de los sentidos políticos emergentes. Estos constituyeron una secuencia de acontecimientos con “un comienzo, una mitad y un final, así como una lógica que (al menos) para el narrador tiene sentido” (Danzin, como se citó en Coffey y Atkinson, 2003, p. 65).

De otro lado, al indagar por las emociones en las familias, estas emergieron sin dificultad, ya que en las interacciones humanas siempre están presentes, pero las prácticas que enunciaban *lo político* no son explicitadas porque, por un lado, no es un asunto que involucre a las familias en su cotidianidad y, por otro lado, exigen una reflexión de la vivencia a partir de una pregunta intencionada. Sin embargo, sí aparecieron imágenes y vivencias singulares



de las familias que parecían tener una relación con *lo político*, e incluso expresaban emociones contrarias a la vinculación con el mundo como el *menosprecio* y el *asco* frente a personas o situaciones.

Me encontraba, entonces, en un punto nodal que me llevó en primera instancia a ver deductivamente en los relatos las teorías que proponen Nussbaum y Arendt sobre las emociones y lo político, respectivamente; pero el llamado, a partir de la interpretación comprensiva, era salir del camino inductivo-deductivo y abrirme a la comprensión abductiva para permitir que los relatos hablaran por sí solos.

Este fue el segundo momento analítico del texto escrito (las entrevistas, las observaciones y el diario de relatos familiares), que permitió centrar la mirada en las prácticas cotidianas de las familias y hacer una descripción hermenéutica de estas experiencias que ellos relataron. La matriz inicial comenzó a tomar una forma más densa y articulada que revelaba la singularidad de la experiencia de cada familia, en tanto los temas iniciales mostraban una conexión entre sí. Pude entonces extraer los acontecimientos de la narrativa familiar que proyectaban un sentido común y unirlos hasta lograr la reconstrucción de los relatos con un sentido completo que tuviera un principio, un nudo y un desenlace, conjugando además los tiempos pasado, presente y futuro con que fueron narrados, pero considerando que en los relatos "el narrador le da una estructura propia a su narración, construye una ilación peculiar" (Lindón, 1999, p. 298), y respetando el hilo conductor y los aspectos que fueron tomando relevancia en la narrativa. "El narrador construye un hilo conductor entre experiencias que ha vivido —sean lejanas o próximas en el tiempo— y que considera significativas socialmente, al tiempo que se 'reconoce lealtad a sí mismo' por ese hilo conductor seguido" (Giddens, como se citó en Lindón, 1999, p. 299). Este momento analítico de las narrativas constituyó el capítulo de los metarrelatos, en el cual aparece mi relato de los relatos de las familias.

El tercero y último momento del análisis, compuesto por mi conversación con los relatos familiares, explicita las tensiones encontradas entre la vivencia de las emociones y las experiencias de la familia que configuran la subjetividad política y la vinculación con el mundo compartido, y rescata de la cotidianidad los hechos inesperados, impredecibles y casi imperceptibles que mostraban la transformación que han hecho del mundo desde la intimidad familiar. Este es el capítulo de la discusión teórica que condensa mis reflexiones finales, a partir de los hallazgos encontrados en el análisis.



Principios éticos que acompañaron el proceso: las voces involucradas

El contacto inicial con las cuatro familias lo hice con la estrategia "bola de nieve", en la cual alguien que conocía el proyecto invitó a una persona conocida a participar con su familia en la investigación, y una vez aceptada la invitación, hice un primer contacto telefónico con esta persona para explicarle detalladamente los objetivos y el procedimiento que llevaríamos a cabo. Esta persona sería clave durante todo el proceso, pues se convirtió en el puente que me conectaba con la familia, además de ser alguien muy significativo para todos.

Desde este primer contacto telefónico inicial con la integrante de la familia se explicó detalladamente la investigación y el proceso a seguir, y se tuvo siempre presente tener una buena empatía y mucho respeto por la disponibilidad de tiempo de estas personas. En el primer encuentro se explicaron nuevamente los objetivos y la metodología que se iba a seguir, se pidió autorización para grabar y tomar fotografías y se firmó el consentimiento informado (de los adultos) y el asentimiento (de los niños).

El primer criterio ético que se tuvo en cuenta es que siempre se dio a cada familia la posibilidad de participar de acuerdo con sus condiciones. Cada familia definió el momento de la entrevista, el tiempo de duración de cada encuentro y los temas abordados. Igualmente, fueron informados permanentemente del análisis de sus narrativas.

La transcripción de las entrevistas se le entregó a la persona que seguía siendo el contacto con la familia para que hiciera las correcciones y sugerencias que considerara, pero también para que en los posteriores encuentros emergieran sus propias resonancias de lo relatado. Cuando se indagó por los efectos que había tenido en ellos la lectura, se encontró que la única persona que la había leído completa era aquella con quien se tenía el contacto, aunque estaba a disposición de todos. Las razones que adujeron es que "no tenían tiempo". Este asunto aparentemente trivial, se convierte en un hallazgo importante frente a la vivencia del espacio-tiempo en la modernidad.

El objetivo primordial de estos encuentros, fue ofrecer un espacio conversacional que favorezca la emergencia de narrativas, sin embargo, en el tiempo que transcurrió entre un encuentro y otro, las personas



explicitaron los efectos de las entrevistas, las reflexiones y conversaciones que se suscitaron entre ellas. Quienes habían leído la transcripción volvieron a escucharse y encontraron respuestas y surgieron nuevos interrogantes que pudieron conversar después en los encuentros posteriores. Algo novedoso que surgió es que todas las personas que participaron en las entrevistas reconocen que fue muy valioso para la familia haber tenido ese espacio de conversación, porque se hablaron de temas que nunca habían hablado, incluso todas reconocieron abiertamente el efecto sanador de la entrevista.

Hallazgos

El miedo

El miedo de los padres

El miedo también es vivido en el microespacio familiar, particularmente en la relación padres/hijos, porque la tensión generacional siempre está presente, en tanto los hijos confrontan el pasado de los padres y movilizan acciones de transformación, o, por lo menos, los llevan a la reflexión. Cuando los padres/madres alcanzan a tramitar los riesgos vividos, aparecen nuevos riesgos para sus hijos que alimentan los viejos temores. Un ejemplo de ello es ser padre a muy temprana edad o tardíamente, experiencia muy común en nuestro país hasta mediados del siglo pasado, en que las familias tenían muchos hijos y vivían en el campo:

La Familia de ayer era numerosa, el padre ejercía la autoridad de manera rígida y asumía el papel de proveedor económico. La madre se encargaba de formar, atender al esposo-compañero e hijos, conciliar entre ellos y establecer mecanismos de comunicación. Los valores tradicionales eran: respeto, honradez, buenos modales, obediencia. No existían métodos de control natal, pero si menos reportes de violencia doméstica y la familia era más hermética a los hechos externos (Quintero, 2001, párr. 7).



Ser padre muy joven o muy viejo no generaba temores, porque las fuertes relaciones entre la parentela, la garantía de permanencia de la pareja y la posesión de tierras ofrecían la seguridad de que, incluso si la muerte llegaba, había personas que se encargarían de continuar la tarea. El territorio, el espacio y las relaciones eran el "*cocoon protector*" que menciona Giddens (1996)

Otro era el miedo de los padres a enfermar y envejecer y no poder cumplir a cabalidad su responsabilidad o disfrutar de los hijos, asunto cada vez más universal, pues "el envejecimiento crea muchas oportunidades para que las personas se liberen de los condicionantes laborales. Sin embargo, también plantea problemas sociales, económicos y psicológicos a los individuos (y con frecuencia a sus familias)" (Giddens, 2000, p. 186). O el miedo de los hijos al abandono parental, miedo real por el aumento en las separaciones: "Las investigaciones indican que los hijos padecen con frecuencia una acusada ansiedad emocional después de la separación de sus padres" (Giddens, 2000, p. 204).

El miedo a la separación de los padres alude a la angustia que genera el abandono que, para los niños de hoy, no es un imaginario sino una realidad vivida por ellos mismos o por los otros niños. Por consiguiente, cuando los niños expresan este temor, más que la añoranza de una familia tradicional, lo que expresan es el temor inconsciente al abandono de las personas que son tan significativas para ellos. PM el padre de la Flia-1 enuncia los temores que le genera la paternidad, porque desde el momento en que nació HM se siente "muy viejo para ser padre" y duda de su capacidad para criar dos hijos pequeños, aunque se siente fuerte y vital. Los cambios inherentes a su proceso de madurez le generan preocupación hacia el futuro inmediato y lejano, porque limitan sus capacidades biológicas, mentales y emocionales para proteger a su familia. Una preocupación que se ha exacerbado con su nueva paternidad desde hace 8 años, y hoy la vive en asuntos reales como disminución de su energía, cambios de humor y pérdida de la memoria, síntomas que asocia con el alzhéimer. Por esta razón, se ha mostrado mucho más silencioso y renuente a salir y ha cambiado sus rutinas, como la lectura casi obsesiva para prevenir esta enfermedad. Paradójicamente, en esta familia, quien tiene la posibilidad real de padecer alzhéimer es la madre MV, porque su madre tiene ese diagnóstico; sin embargo, a ella no le preocupa y es enfática en decir que, en caso de que esto le suceda, prefiere vivir el presente con sus hijos que estar tensionada por el futuro. Para sus hijos HM y HP tampoco es un asunto de gran preocupación y así lo hicieron ver en la entrevista.



PM: Y nos llegamos a preguntar ¿será que somos estériles? Porque no planificábamos. Yo tengo una hija del otro matrimonio [que] en este momento tiene 22 años, pero en ese momento uno podría hacerse estéril, ¿uno qué va a saber? Cuando comenzamos a hacernos todos los exámenes ¡pum!, quedamos en embarazo. A los dos años, ¡tenga el otro pa' que lleve! Había muchos temores de parte mía sobre todo porque yo tenía 48 años cuando nació HM, 50 años cuando nació HP (issssh) ¡Abraham, pues! [ríe]. Actualmente tengo 56 años y, físicamente, de exámenes bien; mentalmente tengo dinamismo y energía y ganas de hacer, pero van apareciendo cositas que van minando y van creando cierta preocupación. Pero bueno, hay que darle hasta donde el Señor quiera darle a uno ¿cierto? Sentía miedo para mi futuro, para cuando fueran grandes o adolescentes ¿con qué fortaleza voy a estar yo? Sin embargo, las cosas se han ido dando y chévere. De todas maneras, ha habido dificultad en esa brecha tan alta, en parte porque uno se va haciendo intolerante... no sé. Y lo otro es que en el colegio a veces le preguntan: "¡Ey!, ¿ese es su abuelito?". O de pronto va uno por la calle y le dicen "hágale caso a su abuelito" [se ríe]. Yo los miro a ver qué cara ponen, qué habrá en su mente por allá, pero ¡ah, bueno, eso es lo que les tocó! (Padre-Flia-1)

D: ¿Ustedes piensan que su papá es una persona muy adulta para ser su papá?

HM: Uhum... [Afirma]

HP: No. No me preocupa. No, nada, yo ¡nada!

HM: Si él no fuera tan adulto debería tener 20 años o 30 o 40 [risas de todos] (Niños-Flia-1).



Las actitudes distintas para asumir estos cambios biológicos, psicológicos y sociales están relacionadas con capacidades individuales, pero también con diferencias de género en la manera como se afrontan los temores propios del proceso de envejecimiento, diferencias que muestran las singularidades en cómo se vive la trayectoria vital individual y la que se ha construido como familia; qué relación tiene con el pasado de los padres y con su familia de origen.

Estos temores muestran la finitud y la fragilidad de su humanidad, que toman más fuerza cuando llegan los hijos, porque estos padres han consolidado unos vínculos de apego y además se sienten responsables de ellos en el presente y en el futuro. Esa condición vulnerable, finita y frágil de la vida puede ser asumida como un proceso de envejecimiento que exige aceptación de sí mismo y de los otros, especialmente de los seres con quienes se tienen unos vínculos más fuertes como el/la esposo/a y los hijos. Para MV-Flia-1, es precisamente ese vínculo el que les permitirá a los hijos asumir la realidad de la vejez y enfermedad de sus padres en un futuro, y si no lo hacen, lo asume como un problema de ellos, es decir que le da al otro la posibilidad y la responsabilidad de poner en práctica el cuidado recibido, volcándolo hacia los otros.

Sentirse viejo con el paso de los años es una condición humana real e inevitable que implica asumir las limitaciones de la edad, pero en nuestra ciudad puede considerarse una oportunidad si tenemos en cuenta las tasas de muerte por homicidio y otras causas prevenibles, sobre todo de personas jóvenes que ni siquiera alcanzan a hacerse esta pregunta. De otro lado, en esta familia la paternidad y la maternidad fueron un proceso que comenzó tardíamente, porque la pareja dedicó su primer tiempo a fortalecerse académica y económicamente, asunto que por lo demás es poco común si se compara con las estadísticas de edad de la primera unión y el primer hijo que en nuestra cultura comienzan desde edades muy tempranas.

Estos padres se debaten entre el cuidado, la sobreprotección y la autonomía. El cuidado, las prohibiciones, el miedo, la libertad, la responsabilidad y la autonomía están fuertemente relacionados. En nuestro contexto, estas aspiraciones humanas difícilmente pueden conjugarse, porque priman el miedo y la coartación de la libertad como una respuesta natural de protección frente a los riesgos de vivir en una ciudad marcada por las distintas expresiones de violencia. Un riesgo cotidiano que viven todos los ciudadanos en general, pero especialmente las niñas y los niños.



PC: *Es como el viaje de HMx para Cali, yo lo dejé ir con una parte de mi corazón diciendo: no le puedo robar ese sueño, no le puedo quitar eso; pero otra parte de mí decía: ¿yo cómo estoy dejando que un hijo mío se vaya solo con un profesor? Yo pensaba: me lo van a violar [Mx se ríe], me lo tienen en una esquina pidiendo limosna, ese monito es muy querido y se lo van a robar, el profesor me va a decir: "¡don PC, yo me descuidé un ratito y se lo llevaron!". Yo pensaba de todo lo más malo posible, pero tampoco le podía decir: que vayan todos sus amiguitos y usted se queda aquí. [HMx: se ríe] Antes de salir le dije: si alguien lo va a tocar, algún compañero o algún profesor ¡pilas! salga corriendo, me llama al celular, porque yo sabía que iban a dormir en piezas con otros. (Padre-Flia-2)*

HMx: *Yo salgo corriendo...*

PC: *Porque hay peladitos que desde esa edad ya son mariquitas, pero muchos no son mariquitas, ¡sino que los hacen!, los empiezan a tocar y de todo. Le dije: si lo van a amenazar "que no podés contar porque te hacemos esto a vos, a tu hermano o a tu papá", porque les echan psicología de que no vayan a decir nada ¡me tiene que contar! Y yo preparado, me quedé muy preocupado. (Padre-Flia-2)*

HMi: *Eso es lo que tiene él, que se pone a pensar cosas malas.*

PC: *Fueron cuatro días y yo azarado. Cada que hablaba por teléfono le preguntaba: ¿todo bien? ¿Ha pasado algo?*

HMi: *A veces se vuelve muy intenso y se angustia más de lo necesario; pero además uno lleva más de tres años conociendo esos pelaítos, ¿qué le va a pasar con esa gente? Nada malo. Uno sabe que está en buenas manos. Que le vaya bien, ¡ponga cuidado! Yo también*



Lo quiero demasiado, pero preocupado no, uno lo llama a ver cómo está, cómo le fue y ya.

HMx: Yo pienso que es, pues, exagerado, porque obvio que yo me iba a mantener al lado del grupo, del profesor, ahí compitiendo. Yo no soy tan bobo pa' salirme de allí a conocer, ¡yo me cuido! (Niños-Padre-Flia-2).

La respuesta de los padres y los hijos a esas expresiones de violencia difieren de acuerdo con el rol y la historia de cada uno. En Padre-Flia-2 se expresa como un miedo excesivo a perder esos hijos, emoción relacionada con los lazos afectivos entre ellos, en la que se observa que a mayor vínculo el apego es más fuerte y aumenta el temor de perder al ser amado. Esta preocupación excesiva de algunos padres para proteger a sus hijos, o para cuidarse a sí mismos y garantizar así el cuidado de su prole, puede llevar a exacerbar las prácticas de cuidado, trastocándolas en sobreprotección.

Lo relatado por el padre Flia-2 se corresponde con situaciones de riesgo real en nuestra sociedad, pues fácilmente se le hace daño a una persona por hurtarle un objeto tan nimio como una gorra, un par de tenis, un celular... Imagen que el padre tiene incorporada porque ha vivido la ciudad y sabe de la violencia de la calle, mientras que el joven hijo no logra dimensionarlo. Pero él está educando hijos varones, y más temprano que tarde tendrá que aceptar que salgan a la calle para aprender a enfrentar el mundo, y ceder poco a poco en las normas para que sus hijos tengan la oportunidad de conocer otras personas y mostrar su autonomía.

Al escuchar a los niños Flia-2 surge la pregunta de cómo conciliar el cuidado ofrecido en la familia con la capacidad que los hijos deben adquirir para enfrentar los riesgos en la cotidianidad del afuera; emergen entonces las tensiones paradójales entre el amor incondicional y la protección de un papá o mamá, y el proceso inherente del vivir que implica exponerse a las posibilidades y los riesgos que ofrece el mundo. Esta reflexión remite al cuidado que en esta familia es asumido por un padre-varón de manera particularmente intensa, y que, en ocasiones, parece estar sostenido por el miedo permanente a que algo malo les suceda, incluso con fantasías de violencia, abandono y muerte. Aunque, ingenuamente, el hijo mayor HM



reclama autonomía y le hace ver al padre que por mucho amor que les tenga no puede evitar los riesgos inherentes de la vida, que en esta ciudad son muchos más.

La actitud solícita y preocupada del padre Flia-2 con sus hijos está anclada en la responsabilidad con la cual asume la crianza y el ideal de buen padre que quiere dejar en ellos, por eso no considera que sus cuidados sean excesivos, aunque ya ha tenido que ceder en las normas y permitirles "salir del nido" para que afronten el mundo. Llama la atención que estas características no son tan comunes en los varones de nuestra sociedad, en parte porque son socializados para estar más preocupados de sí mismos que de los demás; incluso en nuestra cultura, los hombres aprenden a cuidarse en la calle, situación que ha sido distinta con las hijas mujeres que pueden ser retenidas por más tiempo dentro de la casa.

A este respecto, es de gran valor lo que enuncia la niña Flia-4, quien ilustra claramente la diferencia entre el cuidado y la sobreprotección que se convierte en cohibición de la autonomía por parte de los padres hacia los hijos. Aunque los padres han tenido que dejarla sola muchas veces por las condiciones de esta familia, ella ha aprendido el límite entre sentirse cuidada y tener la libertad de vivir lo que a su edad la hace feliz: jugar, estudiar y sentirse protegida, por eso no se siente cohibida. Afortunadamente, la niña no ha sufrido ninguna situación de vulneración, lo que le ha permitido construir una confianza básica en sus padres y en ella misma, y ha logrado además un gran sentido de la responsabilidad que se expresa en el autocuidado, comunicando a sus padres cualquier situación novedosa que pueda ponerla en riesgo.

MB: A MC le ha tocado un poco difícil por el trabajo de nosotros y porque cuando yo quedé en embarazo tuve que renunciar al trabajo que tenía, porque fue un embarazo de alto riesgo. Cuando ella iba a cumplir los 2 añitos, empecé con unas amigas a trabajar por horas como tallerista de danza con Hogares Comunitarios, porque yo veía muchas necesidades en la casa, la situación económica era dura. Trabajaba por horas y la niña en la guardería unas horas. Luego me resultó un trabajo de medio tiempo y empecé en la universidad, pero yo siempre la recogía en la escuela, la llevaba



para la casa y la dejaba solita por ahí una hora o dos, mientras el papá llegaba. Le decía a la vecina que me le echara ojito... y así fueron esos tres años mientras estuve haciendo la tecnología. Y ella muy juiciosa. Ella se quedaba haciendo sus tareas. Estaba en preescolar y tenía 5 añitos. Ella se quedaba en la casa, no le abría la puerta a nadie, se quedaba haciendo sus tareítas... Pues yo estoy esperando a ver qué propuesta me hacen en el trabajo o si no mirar otras opciones, lo que yo quiero es un trabajo que me dé medio tiempo, de 1 a 5:30, que es el horario en que ella está estudiando para no dejarla sola. Ella se adaptó porque le tocó, pero ella me reclama mucho. Qué pienso yo en este momento que ella está estudiando por la tarde: que donde me toqueirme temprano a trabajar y que ella se me vaya sin almorzar, que me la coja la tarde... muchas cosas pienso yo. El año pasado que ella llegaba solita a la casa y se hacía el almuerzo es porque llegaba de la escuela. Ella sí hace muchas cosas sola, pero ella es dependiente de sentirse acompañada, o sea, yo dejarla sola organizándose para ir a estudiar, yo sé que ella lo hace, pero reclama mi compañía. Ella todos estos días que he estado acá me dice: "Ma, péineme para yoirme bien bonita", entonces yo la peino. ¿O seré yo la que depende? Porque muchas veces cuando compartíamos todo un fin de semana, al lunes que me tocaba dejarla era yo mal, mal, mal, "mi niña", y yo llegaba aquí y ella toda tranquila. Entonces puede que sea yo, que me siento mal dejándola sola. De pronto más dependiente yo. (Madre-Flia-4).

Aunque la madre no lo relata con angustia sino como una experiencia que le permitió a su hija ganar en responsabilidad y autonomía, reconoce que esta situación ha sido difícil para la niña y de alguna manera siente culpa por ello. Desde el punto de vista normativo, dejar a los hijos solos, y a tan corta edad, sería juzgado como un acto de negligencia y abandono, porque vulnera sus derechos en tanto pone en riesgo su integridad física y emocional; sin embargo, a la normatividad se le escapan las decisiones que tienen que tomar



las familias en la cotidianidad para atender las demandas de la supervivencia, pues estas situaciones son mucho más comunes de lo que enuncian las cifras, especialmente cuando los padres no cuentan con los recursos suficientes para cumplir con su doble rol de proveedores y cuidadores las 24 horas del día, o no cuentan con el apoyo de la familia extensa, por tanto se ven obligados a asumir el riesgo de dejar a sus hijos solos.

El miedo de los hijos

Un asunto que no fue posible profundizar, pero que emergió en las entrevistas con los niños y niñas en las Flías-2, 3 y 4, fue su percepción sobre la separación de los padres, expresada de acuerdo con el tiempo de separación, el sentimiento de protección y seguridad que han vivido y, sobre todo, con la presencia real o simbólica que aún mantienen con el/la progenitor/a que está ausente.

Sin extenderse mucho sobre el tema, para los niños de la Flía-2, especialmente para el menor HMx, el acontecimiento más triste fue la separación de sus padres; para el mayor HM, que estaba más grande cuando esto sucedió y había vivido más con sus padres, esta situación fue algo inevitable y, según sus palabras, una buena decisión, porque fue testigo de las dificultades de comunicación en la pareja, que estaban generando un ambiente tenso en la familia.

HMí: Cuando papá y mamá se separaron yo no sentí tristeza ni nada, era mejor porque estaban muy mal en la casa alegando y discutiendo y gritando por la noche, por la mañana, por muchas cosas que pasan a diario... era mejor. Tenía la curiosidad de cómo fuera vivir con mi papá, así nosotros... entonces por eso yo nada de que "no, yo no me quiero ir", no.

HMx: [silencio... dice no acordarse] Cuando me fui a vivir con papá me sentí bien, no extrañaba ni tanto porque todos los fines de semana iba a amanecer donde mi mamá en la casa.



PC: Esa era la dinámica. Cuando fueron a vivir conmigo el compromiso era que yo los llevaba cada fin de semana donde la mamá, también porque yo ya estudiaba los fines de semana.

HMi: Hace 5 años que vivimos los tres y la mamá hace un año que se fue para EE. UU. Hasta hace un año íbamos cada ocho días donde mi mamá.

PC: Ella está casada con otra pareja, viven en EE. UU. porque la pareja es de allá, entonces se la llevó. Vive con una hermanita mayor de ellos. Cuando yo la conocí a ella tenía esa niña huerfanita de padre, yo prácticamente crié a esa niña.

HMi: Siempre vivimos con ella.

HMx: Nosotros todos los días hablamos con mamá.

PC: La mamá llama todos los días, y la idea de ella es sacar papeles para que ellos puedan ir y volver.

HMi: Este año ella dijo que venía por ahí en diciembre a quedarse acá con mi abuelita, con nosotros, con todos.

HMx: Todavía me hace mucha falta la mamá, sí... pues hablo con ella cada dos días por teléfono... Yo no me sé el número, entonces ella me llama.

HMi: Pues a mí sí me hace falta la mamá, pero no mucho, que uno se ponga a pensar, que se va a poner triste, no. Además, cuando nosotros nos vinimos a vivir con mi papá, todos los fines de semana íbamos donde ella y amanecíamos, la veíamos cada ocho días, entonces tampoco dio tan duro. Igual en semana nosotros hablábamos una o dos veces por teléfono. No fue como que de un momento a otro vivíamos con ella y se fue, entonces no se nos hizo duro.



D: ¿Extrañan a la mamá?

Ambos hijos: Sí...

HMx: Pues las primeras semanas a mí me dio duro, pero después fui como acostumbrándome a hablar por teléfono con ella y no me iba haciendo tanta falta. Estoy tranquilo (Flia-2).

Ambos hijos de la Flia-2 coinciden en que haber vivido inicialmente con ambos padres, luego solo con la mamá y ahora con el papá, también han sido acontecimientos importantes en sus vidas. Esto puede estar relacionado con la manera en que la pareja logró tramitar la separación, sin que esto significara abandonar a sus hijos, pues, excepto ahora que la madre está viviendo fuera del país, nunca han perdido contacto con los padres independiente de dónde vivan y con cuál de ellos estén conviviendo, siempre han tenido cercanía. De otro lado, el hijo menor recuerda particularmente con alegría los momentos que compartía con su madre y los paseos en familia, eventos que coinciden en los relatos de los niños de las otras familias, quienes retienen en su memoria los momentos compartidos con ambos padres.

Para la niña Flia-3 no apareció como un temor, porque de hecho sus padres están separados, sino desde la valoración que ella hace del contacto que tiene con su padre a través de las llamadas y las visitas. El sentir que tiene una familia distinta, aunque su padre vive lejos, se ha posibilitado gracias a la relación que han logrado reconstruir sus padres.

¿Qué propició ese acercamiento? [Silencio] se lo voy a preguntar a PP (padre). Yo tengo varias percepciones: una, obviamente es el tiempo; ya PP escucha a HE, ella lo llama papá, le cuenta cosas, entonces siente que tiene una hija, ¡claro!, que lo llama, lo nombra. Cuando era pequeña le decía "Pa", pero si la llamaba por celular no tenía tanta respuesta como la puede tener desde hace uno o dos años para acá, que a HE se le despertó toda su gana de estar conversando y le cuenta dónde hemos estado. Otra es él, que siente



que cuando viene HE lo convoca mucho a estar juntos y en casa, porque si vamos a salir ella dice, "vamos los tres", le agarra la mano, entonces yo siento que HE también ha influenciado ahí. Otra, yo pienso que es la soledad que vivimos los seres humanos, su familia materna está viviendo en Bogotá y él está solo en Pasto, aunque vive con unos amigos... Del último año para acá hemos venido conversando más del tema, él ya aclaró sus diferencias en el asunto; ya aclaramos hasta dónde va nuestra relación como papá y mamá y como amigos; la llama todos los días, se comunican por video y yo también me escabullo tratando que ellos conversen sus asuntos. Él viene en diciembre, en las vacaciones de mitad de año y cuando lo laboral le permite quedarse al menos 15 días; entonces ellos se quedan solos en la casa, comparten; salimos a pasear los tres. Si van solos al parque o a montar bicicleta siempre ella me espera; él prefiere que estemos los tres y yo también prefiero. [El papá llama a la niña por celular y conversan un buen rato mientras continúa la conversación con la mamá]. Por ese lado, yo tengo más tranquilidad, porque los primeros 4 o 5 años fueron muy convulsionados y la niña preguntaba por qué el papá no vivía con nosotros. (Madre-Flia-3).

HMC: Lo que fue triste y muy importante para mí fue la primera vez que mis papás se separaron, eso fue en marzo de este año... Ellos ya se habían separado, pero yo todavía no había nacido... y yo estoy enterada de todo eso, pero viviendo conmigo fue la primera vez. Se separaron poquito tiempo porque mi papá venía todos los fines de semana, y un fin de semana que mi papá fue a merchar con mi mamá yo vi las bolsas de ropa y él volvió y yo sentí mucha felicidad, porque como he vivido estos nueve años con ellos. (Niña-Flia-4)



Definitivamente la crianza, tarea en la se encuentran todas las familias participantes, es asumida como una responsabilidad más que un deber, porque es una obligación amorosa asumida en libertad; pero resulta que esta labor está atravesada y fundamentada en un vínculo inicial: el de la pareja.

La familia como vigía de los tabúes: miedo al incesto, a la homosexualidad y a las expresiones juveniles

Según Mircea Eliade, el tabú es una palabra polinesia, adoptada por los etnólogos, que designa una condición especial de,

Los objetos, de las acciones o de las personas 'aisladas' y 'prohibidas' por el peligro que su contacto lleva consigo. En general es o se convierte en tabú todo objeto, acción o persona que tenga en sí, en virtud de su propio modo de ser, o que adquiriera por una ruptura de nivel ontológico, una fuerza de naturaleza más o menos incierta (Eliade, 2002, p. 82).

Dice Eliade (2002) que, aunque el tabú utiliza unos mecanismos muy parecidos en los que los seres humanos atribuyen a "ciertas cosas, personas o regiones" una significación de dañino, peligroso o fatal, que al contacto pueden producir una ruptura que podría ser fatal, también poseen cierta característica fútil, es decir que es de "naturaleza fulgurante", porque "desaparece en cuanto se integra a la representación natural" (p. 84).

Esto significa que, en la experiencia humana, cualquier objeto o experiencia tiene la posibilidad de convertirse en tabú. Sin embargo, existen ciertas prácticas que en todas las culturas se consideran tabú y son prohibidas, poseen una estrecha relación con la sexualidad, el cuerpo o la religión. La explicación de estas prohibiciones se halla no solo en la construcción de la cultura, sino en el proceso civilizatorio y, como veremos, también están relacionadas con las del asco y la vergüenza, emociones que tienen un origen evolutivo, pero también un fuerte contenido cognitivo aprendido en el proceso de socialización.



Por su parte, Annemaire Pieper plantea que, en la experiencia cotidiana, cuando se desacata la prohibición que obliga un tabú, se considera como un atentado moral grave contra la decencia y las buenas costumbres.

Si anteriormente pertenecían esencialmente a los ámbitos religioso y sexual los aspectos (de lo sagrado, lo luminoso, así como determinadas variantes eróticas) que, mediante prohibición y bajo amenaza de graves castigos, se declaraban inaccesibles ("intocables") y quedaban sustraídos a la praxis humana normal, en la actualidad es la esfera individual privada e íntima de cada cual lo que ha asumido rasgos de tabú (Pieper, 1990, p. 33).

El miedo de los padres es transmitido a hijos, de ahí el importante papel que cumple la familia en la construcción individual y colectiva del significado de lo abyecto, prohibido o tabú, que se les atribuye a ciertas prácticas, personas o grupos, no solo en lo que tiene que ver con la normatividad social necesaria para la vida colectiva, sino también en la perpetuación de creencias que marginalizan, segregan, señalan o estigmatizan a ciertos sujetos.

A pesar de que confían en la gente y los vecinos y se sienten seguras en el barrio, la madre y la niña Flia-4 expresan claramente que hay cosas que la hija nunca puede hacer porque implican riesgo de abuso sexual, dado que permanece sola muchas horas del día. Al interior de la casa, evitar estar sola con sus hermanos mayores y no permitir el ingreso de nadie, aunque sea una persona conocida; en el barrio, no ingresar a casas ajenas en las cuales no haya una persona responsable.

Este miedo al abuso sexual infantil está justificado en unas prácticas sociales que siguen siendo reales para las niñas y los niños, aunque las denuncias hayan aumentado, se haya avanzado en la penalización y exista mayor conciencia de estas prácticas aberrantes. En esa medida, aunque se sientan seguras en casa, no se trata de una prevención sin fundamento ni una medida extrema sino un claro indicio de cuidado inculcado por la madre y aprendido por la hija, que ha impedido que algo de esto suceda.



Como viven en otro pueblo, cuando hemos podido vamos por él, lo recibimos; lo que pasa es que ahora es muy complejo porque él ya está más grandecito y mi hija también, ya no los puedo dejar solos. La última vez Bi estaba trabajando y estudiando, salía a las 6 de la mañana y llegaba a las 10 de la noche, entonces yo le dije a Bi: usted sabe que yo me mantengo muy ocupada, que estos niños no se pueden dejar solos (Madre-Flia-4).

Que la madre esté advertida de este riesgo muestra, además, el nivel de conciencia que tiene sobre estas situaciones, posiblemente por la experiencia adquirida en su formación y ejercicio profesional con niños y niñas de primera infancia. Que la niña ya logre dimensionar las implicaciones de este riesgo, y sienta pudor de hablar del tema, muestra que el tabú del incesto sigue siendo una construcción social importante para evitar el abuso sexual incestuoso, que las familias advertidas de ello están atentas a evitar circunstancias que favorezcan estas situaciones, y que este riesgo siempre existe, incluso en la familia con vínculos afectivos y de sangre mediando en las relaciones.

Sin embargo, ellas enuncian los miedos construidos en la ciudad y perpetuados en la familia que llevan a algunas al *confinamiento*, especialmente de las mujeres y los niños para 'protegerse' de los peligros externos. El confinamiento es el resultado de "la aceptación en el contexto local de un código social ampliamente extendido según el cual una mujer, más aún si es joven, no debe circular por las calles después de ciertas horas, o bien en la noche" (Ramírez y Aguilar, 2006, p. 25).



La hemos enseñado; por ejemplo, acá me toca dejarla sola en las tardes. Ella es muy juiciosa y ella sabe que no le abre la puerta a nadie, que si sale a la calle me debe decir dónde va a estar y con quién; cuando estoy sí puede salir a la calle, cuando no estoy debe permanecer encerrada y no le puede abrir la puerta a nadie ni entrar a nadie. Cuando la dejo salir a jugar afuera, igual este barrio es como tranquilo y seguro en el día, pero sabe que no puede entrar a jugar a las casas ajenas. He hablado con ella del porqué no puede entrar a las casas ajenas y del peligro que eso tiene, porque igual no sabemos quiénes son esas familias. Por ejemplo, uno de los amiguitos vive con el hermano mayor y esos niños permanecen solos porque la mamá trabaja.

HMC: Antes allí vivía la prima de ellos, entonces yo sí podía entrar.

MB: Pero porque estaba la mamá de ellos...

HMC: Sí... pero ya no, porque la mamá es policía y los papás se divorciaron.

HMC: Podrían pasar muchas cosas... [Mira a la mamá y se queda pensando] Ay, yo no sé, ma... Me imagino que me encierren y no me dejen salir... una cosa que es muy incómoda que no puedo decir...

MB: Diga, mami...

HMC: Porque no suena bonito...

D: ¿Que puedan abusar de ti?

HM: Hum... (Madre-Hija-Flia-4).



La respuesta al miedo también se expresa como *agorafobia situacional*, que incluye el pánico, el sentido de peligro y la vulnerabilidad que experimenta un sujeto en ciertos territorios. Es situacional porque se asocia con las "situaciones" de ciertos actores sociales que están en una posición subordinada, usualmente mujeres, con momentos particulares en una biografía o la condición de transeúnte en el espacio público; también, porque alude a la alteridad con los vecinos, familiares o desconocidos con quienes se tienen encuentros fugaces dentro del espacio público que son vistos como desconfiables, peligrosos o amenazadores (Ramírez y Aguilar, 2006).

Es decir que aun dentro del espacio familiar no existe una protección total, y que la percepción del riesgo y el miedo no ocurre solo en los barrios, sino que puede suceder, también, en el espacio privado y protector del hogar. Cuando aparece el miedo al incesto, la casa deja de ser el lugar seguro y acogedor y se convierte en lugar de riesgos, y los parentescos ya no generan confianza sino que se perfila una relación de miedo e inseguridad.

Otro miedo que apareció con mucha fuerza relacionado con la sexualidad fue la homofobia, particularmente en la Flia-2. Para el hijo menor Flia-2, los homosexuales "son raros". El hijo mayor HM se debate entre las creencias que heredó de su padre y lo que ha observado en el mundo social. Para él son personas ridículas que dan risa, y las asocia con irresponsabilidad en el comportamiento, por tanto, pueden ser perversos. Según el joven, la homosexualidad es creada, inducida y educada en la familia, es decir que es producto de la *mala educación en la familia*, pero también es algo que uno elige. Considera que es algo incorrecto, sin embargo, también expresa que los acepta y puede relacionarse con una persona homosexual, aunque lo haría tomando distancia. Vemos que el hijo mayor Flia-2 relaciona la homosexualidad con lo incorrecto o perverso, muy semejante a la visión del padre; considera, además, que debe mantenerse alejado de estas personas aun cuando sean responsables. Se observa que prevalecen las creencias del padre, aunque no establece un rechazo tan tajante como lo hace su progenitor, lo que muestra un leve cambio en las representaciones que se tienen sobre la homosexualidad.



D: *¿Qué opinión tienes de los homosexuales? ¿Qué sentimiento te producen?*

HMx: *[Silencio] yo no sé... pues si veo un muchacho así me asombro. Porque uno de vez en cuando ve un muchacho así.*

HMi: *Yo, nada, ellos verán. Hay unos que sí le producen a uno como risa porque son muy... los travestis son muy... le dan a uno risa, pero hay otros que ni siquiera se meten con nadie, son en lo de ellos, no le hacen daño a nadie ni intimidan a nadie. En mi colegio hay una compañerita que es... a mí no me produce nada, normal.*

PC: *HMi, donde el Pájaro [uno de los mejores amigos de él] le diga: "a mí me gustan los hombres", ¿usted qué pensaría que le diga?: "HMi, ¡te quiero dar un beso!"*

HMx: *¡Ah! [sonríe y pone cara de asombro].*

HMi: *Pues, desde que no se meta con uno, nada.*

PC: *El Pájaro es un bacán, se lo puse en el extremo: de que un gran amigo le salga diciendo a uno eso.*

HMi: *Y si alguno de mis amigos me dice eso, de pronto yo me pregunto: ¿Qué le verán a eso? Pero no más, curiosidad, pero eso no impediría que fuera mi amigo ni me sentiría en riesgo, [aunque] eso no sea lo correcto.*

El padre concibe la homosexualidad como un defecto, una anormalidad, "ser dañado", ir contra la naturaleza, y lo asocia inmediatamente con la responsabilidad de la madre en la crianza, porque, según el ejemplo que trae en la conversación, fue la madre quien lo indujo con prácticas de excesivo cuidado corporal (que socialmente son aceptadas para las mujeres, no para los hombres) y no por el camino de la heterosexualidad que sería lo esperado normalmente.



PC: Yo sé que a mí ya no me van a dañar, porque para mí ellos son dañados entre las cosas de Dios, porque Dios creó las cosas tan perfectas que creó todo en equilibrio, nosotros los seres humanos somos los que dañamos el equilibrio. Entonces por algo Dios hizo de cada especie hombre-mujer, hembra-macho, eso no fue una casualidad. Si Él hizo de cada ser vivo: plantas, animales hembra/macho de una manera tan perfecta, ¿por qué tenemos que dañarla? Para mí ahí ya hay una connotación no religiosa, sino de sentido común. Cuando algo va en contra del sentido común, más allá de nuestro entendimiento, sino del ser supremo que nos creó, tú estás en contra del sentido común. Yo tengo profesores gais y son súper respetuosos, súper inteligentes, súper bacanos y les copio totalmente, pero no convivo con muchas cosas. Los admiro mucho, pero ¿que yo me vaya a rumbear con él? No. No me da susto, pero como dicen por ahí: "cada uno en su cuento". Si estoy con ellos a mí no me importa que me relacionen con los homosexuales, sino que uno mismo se tiene que respetar, y uno mismo se tiene que saber dar sus espacios. Yo todo un padre de familia con dos hijos no tengo nada que ir a rumbear con un grupo de personas gais. No tengo amigos gais y relacionarme con ese grupo, no. Si a mí me pasara con un gran amigo que a lo último apareciera con eso, me apartaría un poco, porque está en contra del sentido común de la naturaleza. Para mí una persona homosexual es una persona que puede estar muy ubicado en muchas cosas, puede ser alguien muy exitoso en la vida, ser alguien súper teso, súper estudiado, súper puesto, súper inteligente, pero tiene una desubicación a nivel emocional y sentimental. Uno lo comprueba que la mayoría de esas parejas no son muy estables, brincan aquí y allá, son parejas muy promiscuas; o sea, tienen un vacío muy grande. Y lo tengo en mi familia, dos primitos: la prima tendrá unos 32 años y el otro pelado también. (Padre-Flia-2).



Es evidente en el relato del padre el miedo que le producen estas personas, basado en la creencia de que son seres "dañados, desubicados emocionalmente y promiscuos". El término *dañado* lo asocia con la desviación de lo que se considera normal, y que se corresponde con la naturaleza biológica de ser hombre o ser mujer, de cuya unión se deriva naturalmente la procreación. Ser homosexual es entonces "ir en contra de la naturaleza", es decir, contradecir ese trazado biológico que dicta cuál es el sentido común en el comportamiento sexual. Ese imperativo biológico lo relaciona directamente con las creencias religiosas en las que se asume que fuimos creados por un Dios y, por tanto, somos perfectos, hombre-mujer; en esa medida, quien se sale de esa dualidad va en contra de los mandatos divinos.

El miedo también se expresa como el temor a la enfermedad, en tanto considera que estas personas son muy promiscuas y por eso están en riesgo de adquirir enfermedades y transmitirlas; en esa medida, la homosexualidad produce asco. Dado que son personas desviadas de lo normal, son desequilibradas emocionalmente y tienen muchos vacíos afectivos, y esto también se convierte en un riesgo a la hora de relacionarse con ellos porque pueden ocasionar daño emocional o inducir a otros por ese camino de desviación, especialmente a los niños. Aunque reconoce que pueden ser personas inteligentes y respetables socialmente, insiste en que es necesario mantener una distancia física y emocional con ellas para evitar los riesgos de desviarse o de contaminarse, pero especialmente para distinguirse socialmente de ellos, pues "estar con ellos es perder la imagen de respeto", una imagen en la cual ha empeñado tanto esfuerzo.

En la conversación que se dio entre el padre y los hijos sobre la homosexualidad durante la entrevista, la asociaron con eventos de violadores y asesinos en serie, pues, según el padre, los homosexuales siempre tienen la intención de inducir a otros a esas prácticas, especialmente a los "los niños pequeños" que son más vulnerables por la edad y la inocencia, y para ello se aprovechan de artilugios como regalos para atraerlos, seducirlos y abusarlos. Razón por la cual "un buen padre" tiene que estar muy atento a con quién y dónde están sus hijos, y vigilante de cualquier situación que considere sospechosa de riesgo, incluso en la familia.



HM: *La familia sí influye, pero el último que decide es uno, pero influye. Por ejemplo, la primita es toda una bacana, es bien ¡pero el hermanito! Con ella igual, yo me relacionaría pues eso no es lo correcto, pero bueno, ella cumple con la mayoría de... Yo estoy de acuerdo con lo que dice mi papá que no es lo correcto, pero tampoco para alejarme ni nada. En cambio, el otro hermano ese si no trabaja, es un vago, dizque se coloca almohadas en las nalgas, es un irresponsable y no con ese no saldría yo. (Niño-Flia-2)*

PC: *yo quisiera contarles a ellos algo: ¿Por qué yo me preocupo cuando ellos salen? Algo que yo nunca olvido es ¿cuántos niños violó y descuartizó Garabito? Más de 200 niños. ¿Cómo los cogió? Induciéndolos con un helado, con un dulce, venga vamos pa' allí...*

HMx: *¡Como si yo no los conociera!*

PC: *No es que no los conociera, sino que un niño es vulnerable a cualquiera que le hable y lo induce, se lo roba y le pasa de todo.*

HM: *Pero un niño con inestabilidad emocional...*

HMx: *Pa, pero un man que le regale un helado y que uno se vaya detrás de él es un niño que tenga problemas.*

PC: *Un momentico, vea su primito J.A., si alguien lo invita a un helado o un dulce se podría ir, ¿o no?*

HMx: *Sí, porque está muy chiquitico, tiene 4 años. Los que están pequeños sí tienen más riesgo.*

HMi: *... y tienen que estar encima.*

PC: *Y yo les digo, siempre el criminal o el violador está pendiente de un descuido, está pendiente de quién*



dio tiro y ¡lleve! Los papás soltaron la mano del hijo ¡taque! Yo en esa parte soy súper intenso con ellos en el metro, en un centro comercial...

PC: No, no todos. Pero si alguien se quiere robar un niño es para hacerle maldad, no es para darle felicidad. El riesgo de abuso sexual está en la familia, en los tíos, en los papás lastimosamente, ¿cómo un papá llega a violar a sus hijos? Para mí es una persona enferma, es un psicópata, un desecho de la sociedad. Para mí ese tipo de personas merece no solo el escarnio social, sino la muerte. Para mí, el que le haga eso a un hijo ¡deben pasarlo al papayo de una vez, ni siquiera la cárcel!

HMi: Y a veces uno ve en las noticias que el papá violaba a las hijas y que no las dejaba ni salir a la calle de grandes. Yo pienso que son muy descarados.

HMc: Un papá que hace eso con sus hijos debería irse al infierno.

HMi: Que lo coloquen a trabajar y que todo lo que gane sea para otros a ver si genera algo positivo para la familia. Que lo encierren en una cárcel, que lo pongan a cultivar y a trabajar.

PC: Pero yo con eso no estoy de acuerdo, porque Garabito estuvo comiendo no sé cuántos años de cuenta de los impuestos míos. ¿Por qué uno tiene que darle comida a un tipo de esos? ¡Ni comida debería uno darle! Yo no creo en la regeneración de esas personas (Padre-Niños-Flia-2).



El castigo que merecen los abusadores de menores, según esta familia, oscila entre la sanción religiosa —*el infierno*—, la sanción social con trabajos forzados para resocializarlos, la cárcel como castigo y la muerte. El padre es radical en el castigo, y enfatiza que, frente a actos extremos de vulneración de la dignidad humana y los derechos de los niños y las niñas, como es el abuso de menores, quienes lo ejerzan merecen la pena de muerte, porque la cárcel en lugar de ser un castigo se constituye en un premio, ya que termina siendo mantenido por los ciudadanos que pagan los impuestos.

Pero esos miedos expresados en la cotidianidad también dan cuenta de un imaginario social que prevalece en la ciudad, por tanto, se vuelve colectivo y se proyecta a grupos humanos específicos, como los jóvenes o los homosexuales, como lo relatan los integrantes de la Flia-2. Así se confirma en una encuesta realizada en Medellín en sectores populares sobre la percepción acerca de ser joven:

La mayoría de la población (70%) lo calificaron como bueno, el 12% como malo y el 20% como indiferente. En la descripción sobre su papel encontramos que hay dos sentidos sobre los que es posible entender los atributos que se le asignan: joven-posibilidad (56%) que lo considera futuro, esperanza, constructor, líder y creativo; y joven-problema (30%) según el cual el joven es inconforme, malvado, aventurero, loco, perdido (Villa et al., 2003, p. 136).

Particularmente, el padre de la Flia-2 hizo alusión al riesgo que se genera en los partidos de fútbol con las barras de aficionados, y aunque expresa una preocupación que puede parecer paranoide porque lo lleva a imaginarse situaciones catastróficas, también se corresponde con medidas de protección frente a situaciones reales de violencia en la ciudad, es decir que no son imaginadas.

De otro lado, emergen las representaciones sociales que hacen una asociación directa entre los hinchas de fútbol, los jóvenes que pertenecen a tribus urbanas violentas y el consumo de sustancias psicoactivas. La asistencia a los partidos de fútbol o la participación en las hinchadas de algún equipo son motivo de gran preocupación para el padre Flia-2; también



existe una prevención, porque es un hecho real que algunos integrantes de las barras bravas de la ciudad participan en actos vandálicos amparados en la masa uniformada con la camiseta de su equipo. Sin embargo, asistir al estadio es una de las pocas actividades masivas que tienen los ciudadanos y que, siendo muy barata, aglutina a miles de personas alrededor de una pasión: el fútbol y un equipo.

El hijo mayor Flia-2 no relata situaciones en las cuales ha vivido directamente la violencia, se muestra tranquilo y desprevenido, aunque tenga consciencia de que evidentemente la ciudad es peligrosa. Su postura enuncia dos asuntos: por un lado, el deseo de emanciparse y escapar a la tutela permanente del padre, saliendo a la calle; por otro lado, su visión juvenil más desprevenida con los otros jóvenes; finalmente, puede verse cómo los habitantes de esta ciudad, especialmente los niños y jóvenes, han aprendido a convivir con la violencia sin hacer parte de ella; es una especie de “desalejamiento” de lo cotidiano, como diría Heidegger, es decir, nos mantenemos al margen de los actos violentos y disfrutamos los otros espacios que la ciudad ofrece, pero estamos en alerta constante. De otra manera no podríamos sobrevivir. Finalmente, su expresión *eso le pasa si meten con ellos* es otra manera de decir, “el que busca encuentra”, lo que quiere decir que quienes resultan involucrados es porque están buscando esas experiencias. Aunque también es evidente que muchas de las víctimas del conflicto social han sido ciudadanos que han estado al margen de este conflicto y son quienes engrosan las cifras de víctimas de la población civil.

Otro miedo que emerge en la Flia-2 está dirigido a los jóvenes en particular. El padre relata sucesos reales de violencia en los que participan jóvenes de Medellín, que le ratifican la imagen negativa de los jóvenes y lo confrontan permanentemente en su labor de crianza. Para él, la presentación personal, las expresiones corporales alternativas como los piercings, los tatuajes, el cabello largo y la jerga juvenil reflejan una vida desordenada y descuidada que además tiene serias repercusiones en su vida social futura, porque puede acarrear rechazo y menosprecio social. Su relato ratifica las creencias de una sociedad como la nuestra, acostumbrada a relacionar estas expresiones juveniles con el consumo de sustancias psicoactivas y el vandalismo, la pertenencia a tribus urbanas, bandas delincuenciales o hipismo, o con ideologías de izquierda, lo cual es mal visto por la población en general, especialmente por los adultos. Una creencia que tiene relación con situaciones reales en nuestro contexto, pues algunos jóvenes también pertenecen a estos grupos; en esa medida, ser joven es un estigma que los excluye de muchos procesos, como aspirar a un puesto social en el sector



educativo o laboral, especialmente si viven en sectores populares, mal llamados “comunales”.

PC: Pues, cuando alguno se deje crecer el pelo, yo les he dicho que eso cuando ya la motilada no salga de cuenta mía y que empiecen con los piercings cuando ya vivan solos; hay papás que los permiten, yo no.

D: Si en este momento HMi quisiera ponerse un piercing, ¿podría ponérselo?

HM: [Niega con la cabeza, el padre lo mira] No, porque no me dejan; aunque me ha gustado, pero nunca se lo he pedido a mi papá porque yo sé que él no me deja. Él lo ha expresado muchas veces. No sé por qué, pero me gustaría hacerte algo así en el cuerpo. No por llamar la atención ¡qué tal! Hay gente que lo hace para que lo vean, pero yo no lo haría para eso sino porque a mí me gusta. Ni siquiera se lo he dicho a mi papá porque yo sé que él no deja, seguro que no. Él dice que cuando sea mayor de edad, cuando no viva acá. Él dice que eso es guache y que los hijos de él, eso no. Yo he visto compañeritos así y no me parece guache. (Niño-Flia-2)

PC: En eso el orden es muy importante, porque yo les digo a ellos: en la vida usted va a una entrevista de trabajo y por pequeños detalles ¡usted pierde grandes oportunidades! Porque lastimosamente estamos en un mundo que estigmatiza, que es racista, que es discriminador, un mundo que es elitista y las apariencias son mucho más importantes que el verdadero contexto personal que tenga la persona. Hay personas muy tesas, muy estudiadas, muy capaces, pero por el simple hecho de no irse bien presentado para una entrevista o no saber hablar, se pierden oportunidades grandísimas. (Padre-Flia-2)



HMx: Pa, entonces James [el jugador de la selección Colombia] como es gago, ¿perdería muchas oportunidades?

PC: Si no fuera futbolista, tal vez sí, hijo. Le aseguro que de profesor no podría, empieza a hablar y se lo gozan los muchachos. Comentarista deportivo, periodista, uno entrevistando así, mucho menos.

D: ... y James tiene tatuajes...

PC: Es que si usted analiza, ¡todos son llenos de tatuajes!

HM: Es que como yo digo, un motilado así con unas rayas ¡sí es muy feo! Pero, por ejemplo, uno le dice a HMx que se deje crecer el pelo un poquito larguito y mi papá dice que no; y qué tiene de malo un poquito largo. Yo no estoy diciendo que las colas ni nada eso, unas rayas, cosas así, eso es muy guache, muy desorganizado.

HMx: Mi papá sí deja, sino que él me dice: "HMx, se va a motilar ¿o qué?", y yo le digo que sí.

PC: No. Enseñarles a cuidar su imagen y su cuerpo, hasta cierto momento uno se las cuida, de ahí para allá usted verá: dáñela, tatúese, márquese. No es que se tenga que ir de esta casa, uno sí les dice eso, pero uno no va a echar un hijo porque se hizo un tatuaje o se puso un piercing. Pero yo sí le digo: uno, que no estoy de acuerdo; dos, que está desobedeciendo mis instrucciones y órdenes, o sea que se está haciendo un acto en contra de mi voluntad; tres, que para mí el orden personal es súper importante y, cuatro, que lo que se haga lo va a marcar para el resto de su vida. Hay cosas que uno hace y cree que es para un momentico, y no, es para el resto de su vida. Vea, yo le pregunto: "¿qué te gustaría hacerte?". Y él responde: "no sé, cualquier cosa". Cuando uno ni siquiera tiene claro qué me quiero hacer y por qué, realmente no hay una decisión tomada ni algo que me impulse. ¿Qué es lo



que mata hoy en día a los pelados? Que se hacen cosas porque vieron que otro se las hizo, no realmente porque toman la decisión por sí mismos. O es porque pertenecen a ciertas sectas, grupos o tribus urbanas que le dicen: "los que estamos acá tienen que ser así". Entonces ya el pelado dice: "yo quiero estar allá, entonces tengo que ser así". (Padre-Hijos-Flia-2).

Como lo reflejan los relatos de las familias, el menosprecio y el estigma social son una práctica constante no solo en lo privado, sino en lo público, bien porque no se cumplen los cánones tradicionales, o porque se tiene carencias económicas o alguna discapacidad; representación social que está presente en las conversaciones cotidianas de la familia y en los mensajes de los medios. Como nos recuerda Nussbaum (2004), en el mundo griego la palabra estigma se refería al tatuaje, no a las marcas:

Estos tatuajes eran ampliamente utilizados para propósitos penales ... la marca a menudo se utilizaba en el rostro para avergonzar al delincuente de modo públicamente visible ... Y las evidencias muestran, una y otra vez, que los señalados para ser marcados incluyen no sólo a los condenados por un delito particular, sino a varios otros indeseables: los esclavos, los pobres y los miembros de minorías sexuales y religiosas (p. 255).

A pesar de la postura radical del padre-Flia-2, es inevitable que precisamente en esos asuntos que él considera inadecuados, porque se salen de sus valoraciones morales de orden y buena imagen, la realidad evidencia que estas expresiones juveniles no están relacionadas necesariamente con asuntos de inmoralidad. Aunque este adolescente ya tiene incorporadas las concepciones paternas, en su relato emergen expresiones que muestran su deseo de diferenciarse a partir de lo que ha vivido con otras personas distintas a las de su familia, y que le plantean la tensión entre asumir el cuerpo como territorio que permite el despliegue de la singularidad, o como espejo en el



cual se reflejan los gustos e ideales de los padres.

Cuando el hijo mayor Flia-2 expresa su deseo de hacer cosas distintas a las que su padre considera debería ser la imagen corporal adecuada de sus hijos, el padre PC se siente confrontado y se resiste a través de los argumentos; sin embargo, puede escucharse en su conversación que cede en su postura radical y reconsidera la decisión de excluir a sus hijos si decidieran hacerse alguna marca en el cuerpo. Este consentimiento da cuenta del amor que los padres sienten por los hijos, les permite expandir su perspectiva del mundo y flexibilizar sus concepciones y creencias. De otro lado, los hijos también contribuyen a cambiar las creencias que los padres tienen en este caso, sobre los jóvenes y sus expresiones corporales.

Conclusiones

El miedo también es vivido en el microespacio familiar, particularmente en la relación padres/hijos, porque la tensión generacional siempre está presente, en tanto los hijos confrontan el pasado de los padres y movilizan acciones de transformación o, por lo menos, los llevan a la reflexión. Cuando los padres/madres alcanzan a tramitar los riesgos vividos, aparecen nuevos riesgos para sus hijos que alimentan los viejos temores.

El miedo que expresaron, particularmente los padres, va más allá del cumplimiento de sus responsabilidades como proveedores y externalizan los temores relacionados con el vínculo amoroso con sus hijos. También aparece el temor de no poder disfrutar del afecto de sus hijos por la vulnerabilidad y finitud de la vida, debido a la enfermedad o la muerte, el temor de perderlos o el temor a fracasar en su tarea cuidadora y formadora. Expresiones emocionales que se parecen más a la *pura relación personal* que propone Giddens, en tanto estos padres reflexionan su relación parental.

Los individuos que tratan de alterar sus relaciones con los padres, tratando de reexaminar sus experiencias infantiles están en efecto reclamando sus derechos ... En suma, las características del amor confluyente propias de las relaciones adultas no son menos relevantes para las relaciones entre niños y



adultos ... Cuando los lazos padres-hijos se aproximan más y más a la pura relación personal, podrá parecer que la opinión del padre no tiene primacía sobre las inclinaciones del hijo (Giddens, 2006, p. 1004).

Estos padres se debaten entre el cuidado, la sobreprotección y la autonomía. El cuidado, las prohibiciones, el miedo, la libertad, la responsabilidad y la autonomía están fuertemente relacionados. Estos temores muestran la finitud y la fragilidad de su humanidad, que toma más fuerza cuando llegan los hijos, porque estos padres han consolidado unos vínculos de apego y además se sienten responsables de ellos en el presente y en el futuro.

Un acontecimiento que cobra vital importancia en la relación entre los hijos de padres separados, es la distancia emocional y afectiva que se genera entre el progenitor que está ausente y sus hijos; en parte, por la distancia física que les impide compartir una cotidianidad, y es más difícil sincronizar los tiempos con el ritmo de vida urbano. Una situación cada vez más común por el aumento de separaciones de parejas con hijos, que los lleva a afrontar la nueva situación de ponerse de acuerdo para distribuir su tiempo individual para compartir con los hijos, lo que genera una tensión entre todos y puede dar lugar a inequidades, especialmente para el progenitor que no convive con el hijo/a.

El miedo de los niños frente a la separación de los padres expresa un miedo ontológico de perder la protección y seguridad que han vivido con el/ la progenitor/a que está ausente. Esta experiencia es la que denomino *exilio paternal y maternal*, porque la decisión de terminar la relación de pareja trae consigo, por un lado, el dolor, la tristeza y la culpa —especialmente de quien ha tomado la iniciativa de separarse— y el castigo del 'destierro' de la morada compartida; además, el sometimiento a la voluntad de su expareja de permitir o no el encuentro con sus hijos, especialmente cuando estos son pequeños. Lo que profundiza el miedo es el alejamiento entre padres e hijos, experiencia que puede ser devastadora para el vínculo entre ambos si se prolonga en el tiempo, porque se instala una distancia afectiva y el exilio se convierte en un destierro permanente, pues, en atención a lo que propone Giddens (1996),



La conciencia de la identidad separada de las figuras parentales se origina en la aceptación emocional de la ausencia; la «fe» de que el tutor regresará a pesar de que ella o él no estén durante largo tiempo en presencia del niño (p. 46).

Otra arista del miedo, relacionada con lo planteado por Nussbaum (2004) sobre las creencias como fundamento irracional de las emociones, es que es transmitido por los padres hacia sus hijos, de ahí el importante papel de la familia en la construcción individual y colectiva del significado de lo abyecto, prohibido o tabú que se les atribuye a ciertas prácticas, personas o grupos; no solo en lo que tiene que ver con la normatividad social, necesaria para la vida colectiva, sino también con la perpetuación de creencias que marginalizan, segregan, señalan o estigmatizan a ciertos sujetos. El miedo a la homosexualidad, al abuso sexual y a las violencias juveniles, son algunos ejemplos relacionados con el temor a la contaminación de personas que son consideradas abyectas, sucias o peligrosas y que son marcadas por la vergüenza y relacionadas con lo repugnante. "Respecto de la vergüenza como de la repugnancia, las sociedades seleccionan de modo ubicuo ciertos grupos e individuos para considerarlos vergonzosos, marcándolos como 'anormales' y exigiéndoles que se sonrojen por lo que son y por quienes son" (Nussbaum, 2004, p. 207), de tal manera que se evita el contacto con estas personas como medida de protección y para evitar la "contaminación", cerrando cada vez más la posibilidad de vínculos sociales por fuera del ámbito familiar.

Si bien estos miedos fueron expresados solo por uno de los padres (Flia-1), sus creencias enuncian asuntos compartidos por la mayoría de las personas. Estos miedos individuales y colectivos tienen un origen en situaciones reales, pero mantienen a las familias en estado de alerta y desconfianza permanente, aunque no los hayan vivido directamente.

Para conjurar esos miedos, es necesario recuperar la confianza, aquí es donde aparece la familia como un espacio donde esto es posible, siempre y cuando las relaciones que se tejen en su interior estén basadas en el amor y estén acompañadas de experiencias emocionales que cultiven emociones y sentimientos que vinculen a la familia entre sí y con el mundo.



Referencias

- Arendt, A. (2009). *El concepto de amor en san Agustín*. Madrid: Encuentro.
- Calvo, Á. (2012, agosto). *Reconocimiento en Honneth*. En Seminario doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, campo ética y política. Universidad de Manizales.
- Coffey, A., y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Bolívar, A., y Domingo, J. (2006, septiembre). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: qualitative social research*, 7(4). <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0604125>
- Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. (Eds.) (1994). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.
- Eliade, M. (2002). *Tratado de historia de las religiones: morfología y dialéctica de lo sagrado*. Madrid: Ediciones cristiandad.
- Gadamer, H.-G. (1977). *Verdad y Método*. Volumen I. Salamanca: Ediciones Sígueme. Capítulos 1 (pp. 31-74) y 9 (pp. 331-377).
- Giddens, A. (1996). Modernidad y autoidentidad. En A. Giddens, Z. Bauman, N. Luhmann, U. Beck, y J. Beriaín (Comps.). *Las consecuencias perversas de la modernidad. Modernidad, contingencia y riesgo* (pp. 33-71). Barcelona: Ánthropos.
- Giddens, A. (2000). *Sociología* (3.ª ed.). España: Alianza Editorial.
- González Bedoya, D. M. (2015a, enero-junio). Estado del arte: La familia como texto y contexto para la socialización política de los niños y las niñas. *Katharsis*, (19), 99-133.



- González Bedoya, D. M. (2015b, julio-diciembre). Prácticas que configuran lo político. Una hermenéutica arendtiana de los relatos familiares. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 368-385.
- González Bedoya, D. M. (2017). *Experiencias emocionales y sentidos de lo político en las prácticas cotidianas de las familias*. (Tesis de doctorado). Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Convenio Universidad de Manizales – Cinde.
- Heidegger, M. (1980). *El ser y el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lindón, A. (1999, jul.-dic.). Narrativas autobiográficas, memoria y mitos: una aproximación a la acción social. *Economía, Sociedad y Territorio*, 2(6), 295-310.
- Luna, M. T. (2006). *La intimidad y la experiencia en lo público*. (Tesis de doctorado). Convenio Universidad de Manizales y Cinde. Manizales.
- Marinas, J. M. y Santamarina, C. (Eds.) (1993). *La historia oral: métodos y experiencias*. Madrid: Debate.
- Nussbaum, M. (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano. El enfoque de las capacidades*. Barcelona: Herder.
- Nussbaum, M. (2003). *Terapia del deseo. Teoría y práctica en la ética helenística*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2004). *El ocultamiento de lo Humano: repugnancia, vergüenza y ley*. Buenos Aires: Katz.
- Nussbaum, M. (2006). *El ocultamiento de lo Humano: repugnancia, vergüenza y ley*. Capítulo 1. Las emociones y el derecho (pp. 33-68). Buenos Aires: Katz.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear Capacidades. Propuesta para el Desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós.



- Pieper, A. (1990). *Ética y moral. Una introducción a la filosofía práctica*. Barcelona: Crítica.
- Quintero, Á. M. (2001). La perspectiva de género y las nuevas organizaciones familiares. *Desde El Fondo*. Cuadernillo Temático n.º 21. Recuperado de http://www.iin.oea.org/Cursos_a_distancia/curso-projur2003/Bibliograf%C3%ADa%20Mod.I/La%20perspectiva%20de%20g%C3%A9nero%20y%20las%20nuevas%20organizaciones%20familiares.htm
- Ramírez K., P., y Aguilar, M. A. (2006). *Pensar y habitar la ciudad: afectividad, memoria y significado en el espacio urbano contemporáneo*. España: UAM Iztapalapa.
- Rawls, J. (1997). *Teoría de la Justicia*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Villa M., M. I., Sánchez M., L. A., y Jaramillo, A. M. (2003). *Los rostros del miedo. Una investigación sobre los miedos sociales urbanos*. Medellín: Corporación Región.



Capítulo 3

Narrativas de las emociones: estudio con niños y niñas de primera infancia¹

Diana Cristina Arbeláez Vera²

Fundación Universitaria Católica del Norte

Diana María González Bedoya³

Tecnológico de Antioquia – I. U.

¹ Artículo que presenta resultados de la investigación "Entrelazando las Primeras Vivencias de la Compasión: Estudio realizado con cuatro niñas y un niño de primera infancia y sus personas significativas en el municipio de Santa Rosa de Osos, Antioquia". Investigación realizada para optar por el título de Magíster en Educación y Desarrollo Humano Cinde-Universidad de Manizales 2014-2017. Autora: Diana Cristina Arbeláez Vera. Tutora y coautora del artículo: Diana María González Bedoya.

² Comunicadora Social, especialista en Ambientes Virtuales de Aprendizaje y magíster en Educación y Desarrollo Humano, Convenio Cinde-Universidad de Manizales. Correo electrónico: dianacristinaa@gmail.com

³ Doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud, magíster en Educación y Desarrollo Humano, especialista en Terapia Familiar Sistémica y en Legislación de Familia y de Menores. Psicóloga clínica. Docente investigadora en diferentes universidades de Medellín. Correo personal: dimagobe1967@gmail.com Correo institucional: diana.gonzalez72@tdea.edu.co



Introducción

Nosotros somos culpables de muchos errores y muchas faltas, pero nuestro peor crimen es el abandono de los niños negándoles la fuente de la vida. Muchas de las cosas que nosotros necesitamos pueden esperar, los niños no pueden, ahora es el momento, sus huesos están en formación, su sangre también lo está y sus sentidos se están desarrollando. A él nosotros no podemos contestarle mañana, su nombre es hoy.
Gabriela Mistral (1957)

La formación en las emociones se hace necesaria como parte fundamental del relacionamiento con el otro, con el fin de generar acciones que aporten a la transformación de las realidades sociales de las comunidades, las familias y la niñez. Nuestras acciones están cargadas de emociones, aún más en momentos circunstanciales, cuando nuestras reacciones están impregnadas de emociones que fueron aprendidas en el transcurso de los primeros años de la vida y nos llevan a reaccionar de otra forma. Por lo tanto, son estas reacciones las que hacen la diferencia y nos permiten construir una sociedad con ciudadanos conscientes de la realidad, con amor por su comunidad y por los otros, pero que además aportan en la construcción de la sociedad desde acciones transformadoras.



En este sentido, Nussbaum plantea que “las emociones de un ser humano adulto no pueden entenderse si no se comprende la historia de su primera infancia y su niñez” (2008, p. 209); lograr esta comprensión de la historia personal, impregnada de cada una de las experiencias vividas durante su proceso de formación, le permite un florecimiento de sus capacidades en la interacción con los otros, con su entorno y consigo mismo, que le aportan a la construcción de su ciudadanía desde un mirada amplia de la justicia y el bien común.

Además, especialmente en la primera infancia, una de las etapas más importantes en el desarrollo del ser humano, la comprensión de las emociones origina algunos interrogantes en la formación, tales como: ¿la formación adecuada de las emociones en la primera infancia puede influenciar sus comportamientos?, ¿son las emociones determinantes en la formación del niño o la niña? Estos cuestionamientos permitieron avanzar hacia la construcción de un camino investigativo centrado en la primera infancia y en las emociones, teniendo en cuenta que las emociones que experimenta el ser humano son extensas, y es en la primera infancia cuando se configuran, y cada una de ellas determina una manera de relacionarse y actuar frente a ciertas situaciones, entre ellas están el amor, la compasión, la alegría, la ira, el asco, el miedo, la aflicción, la simpatía, el temor, la esperanza, la vergüenza, la venganza, etc.

Por tal razón, la investigación *Entrelazando las primeras vivencias de la compasión: un estudio realizado con cuatro niñas y un niño de primera infancia y sus personas significativas en el municipio de Santa Rosa de Osos, Antioquia*, aporta a la comprensión de las emociones desde sus primeras vivencias. Sin embargo, al ser tan amplio el abanico de emociones, nos centramos en una sola para entender cómo potencia la experiencia de la niñez, y fue así que elegimos la compasión, porque implica un reconocimiento de sí y del otro para ser expresada y porque “al sentir compasión por otra persona, la persona compasiva acepta cierta representación del mundo según la cual las cosas valiosas no siempre están a salvo y bajo nuestro control” (Nussbaum, 2008, p. 354), además, esta emoción le permite al ser humano entender y entenderse desde la realidad que vive el otro y le aporta a su propio desarrollo.

A partir de esta reflexión y el interés de las investigadoras por la primera infancia, surgió la investigación con el fin de comprender cómo se dan las vivencias de los niños, las niñas y sus familias en el municipio de Santa Rosa de Osos (Antioquia), de acuerdo con las costumbres, tradiciones y prácticas culturales.



En el contexto donde se realizó esta investigación, no existen estudios en los cuales participen niños y niñas de primera infancia, lo cual da más valor al proceso para visibilizar los múltiples factores encontrados durante el proceso. En el ejercicio analítico de las tesis, proyectos y artículos de resultados de investigación pudimos extraer valiosos aportes conceptuales y metodológicos que le dan pertinencia para comprender las vivencias de la primera infancia.

En el rastreo de antecedentes se valoró la importancia de generar investigaciones donde la primera infancia sea participante en el proceso investigativo, tal como lo aseguran algunas investigaciones y estados del arte (Abello y Acosta, 2006; Cárdenas et al., 2014; Paredo, 2014; Plata, 2006); otras investigaciones (Espinosa y Pino, 2012; Olarte, 2013) aportaron a la metodología desde la perspectiva narrativa, las cuales ponen en primer plano la experiencia de la primera infancia, entendida como una "vivencia particular" que es digna de ser explorada y donde la memoria cumple un papel especial. Igualmente, las investigaciones que ponen el énfasis en la importancia del papel de la familia como el primer espacio de socialización (Gallego, 2012; Gallego et al., 2011), además del estudio de las emociones realizado desde una mirada ético-moral y religiosa (Bilbao et al., 2009; Laorden, 1995; Orsi, 2006), y la investigación más reciente sobre la familia como espacio de socialización política: prácticas de crianza que forman a niños y niñas en cuidado, reconocimiento y compasión (Díaz et al., 2015) que sirvió como referencia de reflexión y análisis en las categorías de familia y emociones-compasión.



Ruta conceptual

La investigación parte de categorías conceptuales y propuestas teóricas que hilan y orientan las preguntas, los objetivos, las lecturas y el análisis de la información, lo que permite entretelar un marco teórico y contextual de las familias, niños y niñas a partir de su vida cotidiana, teniendo como referencia la participación directa de los niños y las niñas de primera infancia para comprender sus vivencias, lo cual implica ver estos aportes conceptuales como procesos que se renuevan constantemente. Se asumen para la investigación las siguientes categorías: espacios de socialización primaria, primera infancia y emociones (compasión), que se desarrollan a partir de los planteamientos de algunos autores centrales que aportan y orientan significativamente el proceso investigativo y se convierten en el soporte conceptual. A continuación, se presentan de manera clara estos referentes.

La primera infancia

La primera infancia se considera como aquella etapa del desarrollo que abarca desde la gestación hasta los 6 años, hoy se reconoce que todo niño y niña desde el momento de su gestación tiene la capacidad de establecer relaciones con el mundo social, físico y natural, relaciones que se convierten en sus primeros aprendizajes. La Unicef afirma que la primera infancia:

Es una etapa crucial de crecimiento y desarrollo, porque las experiencias de la primera infancia pueden influir en todo el ciclo de vida de un individuo. Para todos los niños, la primera infancia es una importante ventana de oportunidad para preparar las bases para el aprendizaje y la participación permanentes, previniendo posibles retrasos del desarrollo y discapacidades (Unicef, 2013, p. 5).

El desarrollo infantil temprano se concibe como un proceso natural y universal que evidencia transformaciones aceleradas, tal como menciona Piaget (como se citó en Vogler et al., 2008, p. 5): “las transformaciones



progresivas (o etapas) en las competencias físicas, mentales, cognitivas, socioemocionales y morales de los niños. ... son impulsadas por las interacciones entre los procesos de maduración y la progresiva estructuración y reestructuración". Este proceso de desarrollo se da gracias a los cuidados de la familia, razón por la cual se afirma que en ese espacio se educa e impulsa al desarrollo del niño durante la primera infancia. Todos nacemos como un ser individual, pero al pasar el tiempo nos convertimos en seres sociales y vamos adquiriendo nuestras propias ideas, valores y expectativas, las cuales van estructurando características propias y van definiendo las formas de relacionarnos (Marín et al., 2019, p. 166).

Por consiguiente, es importante el rol que cumplen la familia y los cuidadores brindando posibilidades para que los niños fortalezcan sus capacidades y habilidades de acuerdo con su proceso de desarrollo:

Los niños comienzan a desarrollar las capacidades y competencias necesarias para participar desde que nacen. Sin embargo, la receptividad y el respeto demostrados por los adultos que se ocupan de su cuidado, pueden incrementar y apoyar el desarrollo de dichas facultades y características personales (Lansdown, 2005, p. 2).

De ahí el valor social, ético y político que tiene la familia no solo por su función cuidadora a través de la crianza, sino porque en esas tareas aporta a la formación de la subjetividad ética y política de los niños y las niñas.

Socialización primaria

La socialización es un proceso en el que cada individuo se vincula a un contexto específico en sus normas, roles, valores, actitudes y creencias que condicionan su interacción social y cultural, además, se va nutriendo de los diversos contextos en los que se relacione; este proceso se desarrolla durante toda la vida, pero se distinguen dos etapas: la socialización primaria y la secundaria.



La socialización primaria es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad. Se advierte a primera vista que la socialización primaria suele ser la más importante para el individuo, y que la estructura básica de toda socialización secundaria debe semejarse a la de la primaria ... y la socialización secundaria es la adquisición del conocimiento específico de "roles", estando éstos directa o indirectamente arraigados en la división del trabajo (Berger y Luckmann, 1986, p. 168).

Estos dos procesos de la socialización que proponen los autores no se dan en términos lineales o secuenciales ni tampoco se refieren a lugares. La socialización primaria es un proceso subjetivo que alude a las primeras vivencias de participación que tienen los niños en el mundo socialmente construido, y la secundaria, a cualquier experiencia posterior a la socialización primaria que introduce al sujeto ya socializado en nuevos sectores de la sociedad. En la presente investigación consideramos la primera infancia, porque consideramos que la familia es altamente influyente en esta fase de socialización, y si bien no es determinante para el comportamiento ético y político de estos niños y niñas, sí nos permite comprender cómo se están desarrollando estos procesos de interacción en los contextos a los cuales pertenece cada sujeto.

La socialización es un proceso social y cultural, no es algo innato en el individuo, sin embargo, no todos los niños y niñas nacen con una dotación biológica que les permite aferrarse a otros, y de esta manera sobrevivir, como el contacto físico, los reflejos, el llanto. Esta sociabilidad se genera en las primeras interacciones emocionales con sus madres (o sustitutos) y poco a poco se amplía hacia los demás integrantes de la familia: padre, hermanos, tíos, abuelos, primos y su entorno cercano.

Cabe resaltar que este primer espacio de socialización es el encargado de formar al individuo en su reconocimiento y en los primeros pasos para la construcción de su ser e identidad: "La identidad se define objetivamente como ubicación en un mundo determinado y puede asumírsela subjetivamente solo junto con ese mundo. Dicho de otra manera, todas las identificaciones se realizan dentro de horizontes que implican un mundo social específico"



(Berger y Luckmann, 1986, p. 3). Reconocer su identidad le permite estar y ser en el mundo, ya que ocupa un espacio en un lugar y tiempo determinados. La familia es el primer espacio de aceptación, amor, cuidado, protección, valores y principios y, a su vez, se convierte en el espacio socializador que posibilita la construcción del sujeto a partir de interacciones sociales. Sin embargo, durante la niñez, el individuo vive en un mundo cambiante porque aún no puede decidir o elegir, son los cuidadores quienes deciden por él, su única realidad es la de su grupo familiar, su entorno cercano.

Emociones: la compasión

En esta investigación se retoma el concepto de *emociones morales* a partir de la construcción teórica que ha realizado Nussbaum (2008), quien establece que las emociones son "cognitivas – evaluadoras" porque permean la inteligencia, el discernimiento y el pensamiento, que impactan el sistema de razonamiento del ser humano y generan autorreflexión y educabilidad de las emociones, teniendo en cuenta los relatos de su propia historia, ya que ello permite comprenderlas.

Cuando se vive una emoción como la alegría, el amor, el miedo o la repugnancia y logra tener un nivel de reconocimiento y vinculación con los otros se convierte en emoción moral: "a través de los cuales las personas reconocen la gran importancia, para su propia felicidad, de las cosas que no controlan totalmente, reconociendo a la vez su impotencia frente al mundo y los acontecimientos" (Nussbaum, 2008).

Nussbaum (2008), siguiendo a Aristóteles, aborda la compasión como un sentimiento de tristeza causado por la vista de algún mal destructivo o penoso que cae sobre quien no lo merece, y que podríamos esperar que cayese sobre nosotros o alguien que nos pareciese próximo. Además, es una emoción dolorosa dirigida al infortunio o sufrimiento de una persona, un sufrimiento distinto al producido por la aflicción y el temor. Al ser una emoción moral, hay en ella un valor cognitivo que surge de ponerse en el lugar del otro, experimentando un profundo dolor como si le ocurriese a uno mismo.

Según Nussbaum (2008), la compasión contiene tres elementos cognitivos: la magnitud, que es una creencia o una evaluación que permite determinar si el sufrimiento es grave, no trivial, en la que el yo se extiende para



comprender al otro evaluando lo que le pasa, para establecer el infortunio que está viviendo su otro y atenta contra el florecimiento humano⁴ (p. 345); el inmerecimiento, la creencia de que la persona no merece sufrimiento, está unido al sentimiento de injusticia que puede vivir una persona que es considerada buena y que, según las valoraciones individuales, no merece experimentar cosas malas, pero además se puede sentir por la propia negligencia o las decisiones tomadas por su carácter (p. 351); y la eudaimonía o las posibilidades parecidas, es creer que la persona que experimenta la emoción es similar a la que padece sufrimiento. Rousseau y Aristóteles plantean que para que exista compasión debe haber claridad en que las posibilidades de sufrimiento o vulnerabilidad son las mismas de quien los padece (p. 355). Esto indica que este último elemento puede determinar nuestra reacción frente a ciertos acontecimientos, ya que si las personas no comparten posibilidades quizá no logren sentir la compasión.

Contexto de la investigación

La investigación se realizó en 2015-2016. El grupo de participantes fueron cuatro niñas y un niño de primera infancia (tres de las niñas tenían 4 años y otra 5 años, y el niño, 4 años de edad) y cuatro personas significativas, todas mujeres (mamá y abuela, dos de 33 años, una de 30 años y una de 43 años; esta última es la persona significativa de dos de las participantes); tres de las niñas habían participado de espacios educativos (jardín infantil), los otros dos (niño y niña) estaban en proceso de ingreso. La investigación buscaba comprender la niñez ofreciéndoles a los niños un espacio de participación directa en el proceso investigativo, y reconociendo en sus entornos inmediatos de socialización las vivencias que posibilitan la interacción con sus otros cercanos.

La primera infancia es un tema que inquieta a las investigadoras, puesto que desde sus proyecciones sociales siempre han tenido gran relación con la población infantil, por eso la selección de los participantes se llevó a cabo en un contexto cercano, en el lugar de procedencia de una de las investigadoras (Santa Rosa de Osos, Antioquia), donde ella es reconocida y conocen sus procesos.

⁴ El concepto de *Florecimiento* desde el planteamiento de Nussbaum hace referencia a una vida humana plena en que no nos falta nada a lo que le atribuimos valor, y para esto el ser humano tiene capacidades que debe potenciar para poder florecer y llegar a tener una vida feliz.



Los criterios que se tuvieron en cuenta para la selección de los participantes fueron los siguientes:

Cinco niños entre 4 a 6 años porque su lenguaje es un poco más fluido, lo que permite comprender sus relatos.

Que vivan cerca o en el mismo barrio

Que las familias pertenezcan a los estratos 1, 2 o 3

Que se pueda contar con el apoyo de una persona significativa adulta.

El método y la metodología

Las investigaciones con niños y niñas de primera infancia en ocasiones pueden ser complejas, ya que suelen expresar de manera muy concisa sus opiniones porque apenas están incorporando el lenguaje como una forma de comunicación, sus gestos y acciones son la forma más cercana de comunicarse con sus otros. Por esta razón, esta investigación se llevó a cabo de forma cualitativa, porque en ella se actualizan constantemente los datos a medida que se interactúa con los participantes. El enfoque de la investigación fue hermenéutico, porque la comprensión no está en el ser individual sino en el ser histórico, el interés de la hermenéutica no se centra en "entender al otro" sino en "entenderse con el otro" en un contexto determinado (Gadamer, 1977). Lo anterior nos permitió descubrir y comprender las vivencias de las emociones, al lograr entendernos desde el otro y desde sus realidades y al contraponer nuestras vivencias con las experiencias de los niños participantes, que van formando la historia de sus emociones en el reconocimiento de su entorno, de sus otros y de sí mismos, por medio del relato que van construyendo de su realidad.



Comprender la realidad social es complejo por las diferentes concepciones y significados, y por la heterogeneidad de condiciones, contextos y eventos sociales en los cuales se encuentra inmerso el sujeto, pero, aun así, se pueden generar reflexiones desde las ciencias sociales haciendo una hermenéutica de su realidad. Gadamer (1977) propone una comprensión de lo que sucede en el arte, la historia y el lenguaje para que la experiencia de verdad no se reduzca a la aplicación del método científico; por tanto, son los ojos del observador los que permiten abordar cada hecho. Gadamer (1977) hace referencia a los conceptos de formación, sentido común, capacidad de juicio y gusto para la construcción del saber de lo humano, que no se deriva simplemente del devenir sociohistórico de las sociedades humanas, bien sea una obra de arte, un valor, una acción, un acontecer histórico, lo importante es reconocer que ese conocimiento está mediado por la historia.

Toda interpretación aporta algo para la comprensión, en tanto ya ha comprendido de alguna manera lo que en ella interpreta, a esto se le conoce como la estructura circular del comprender, la cual se soporta en no llegar al mismo punto del que se parte, se trata de dejar aparte los prejuicios y esclarecer aquellas perspectivas, ideas, opiniones o conceptos de los cuales partimos, y es justo allí donde la hermenéutica interviene, pues intenta mantener la tensión que se da entre los prejuicios y el texto, ya que allí acontece la comprensión (Herrera, 2009).

Las narrativas de niños y niñas de primera infancia

La estrategia metodológica implementada fueron las narrativas, que nos acercaron a los relatos y experiencias como formas de manifestar las emociones en los contextos de socialización. Tal como lo menciona Nussbaum (2008), las emociones tienen una estructura narrativa y se transmiten mejor de un modo verbal y textual.

A partir de las narrativas, la investigación buscó escuchar las voces de los niños, niñas y personas significativas para conocer sus vivencias y vinculación con los otros. La narrativa no solo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad a partir de observar, escuchar y privilegiar las voces y acciones de la niñez participante, además, nos permitió interpretar sus vivencias desde la narración de la experiencia en sí, que fue expresada y vivida (Bolívar, 2002).



Las narrativas trascienden su propia experiencia y vinculan todo lo construido de manera individual y colectiva; aquí se devela un proceso de intersubjetividades que hace parte de la realidad social. Al respecto, Bruner (2003) señala:

La narrativa no es sólo una metodología sino una forma de construir realidad, apropiarse de ella y de sus significados particulares y colectivos, es otra forma de conocimiento igualmente legítima. La reconstrucción biográfica es un juego de intersubjetividades que emerge esencialmente de la persona y de su testimonio, ya sea oral o escrito (p. 10).

Bolívar (2002) y Bruner (2003) coinciden en plantear que las narrativas dejan de ser un método investigativo para convertirse en una posibilidad de construir la subjetividad en las interacciones con el mundo, se vinculan con la experiencia, ya que esta es individual y relata lo vivido desde su propio sentir. Las narrativas se crean a partir de un diálogo intersubjetivo entre el sujeto participante y el investigador:

Se trata de otorgar toda su relevancia a la dimensión discursiva de la individualidad, a los modos como los humanos vivencian y dan significado a su mundo mediante el lenguaje. Como tal, se concentra en los procesos y dimensiones *in situ* de la vida, buscando una comprensión “densa” del sentido que les otorgan los participantes a las experiencias y contextos en que están inmersos (Bolívar, 2004, p. 2).

Esta metodología tiene en su esencia el reconocimiento de lo vivido por cada ser en las diferentes situaciones de su vida cotidiana, y el lenguaje es el que posibilita construir su significado de estar en el mundo; a los agentes externos, en este caso las investigadoras, esta metodología permite hacer



una comprensión de las vivencias y experiencias para generar otros modos de enfrentar situaciones. De igual modo, permite identificar su identidad, puesto que es la identidad de la historia la que hace la identidad del personaje (Ricoeur, 1996). Por tanto, las narrativas son la estrategia metodológica más expedita para construir significados con los niños y las niñas que participaron en la investigación.

Técnicas utilizadas para generar la información

En consecuencia, con el enfoque hermenéutico y teniendo en cuenta las características del desarrollo lingüístico, social y cognitivo del grupo participante (niños y niñas de 4 a 6 años), las narrativas a partir de las conversaciones permitieron construir relatos, privilegiando las interacciones con otras personas en sus entornos inmediatos. Luego de concertar con la persona significativa y con el niño o la niña, se fueron desarrollando las técnicas planteadas. A continuación, se expone cada una de las técnicas que se aplicaron:

Entrevista no dirigida.

a. Entrevista individual a los niños y niñas mediada por el diálogo y los dibujos.

En esta técnica se plantearon tres formas de entrevistas no dirigidas:

1. Entrevista individual, mediada por la conversación.
2. Entrevista individual, mediada por el dibujo y el relato.
3. Entrevista con el grupo focal, mediada por el juego.

Se organizó con cada niño y niña participantes, en la caseta comunal del barrio, un diálogo sin acompañante para conocerlos de cerca. Para este ejercicio el niño o la niña escogían un títere y le ponían un nombre; la conversación iniciaba entre preguntas y risas de los niños y niñas que asumían otro rol con el títere y respondían desde cosas imaginarias. El segundo encuentro fue una entrevista con cada niño/a, el diálogo se propició por medio de dibujos y juegos. En este sentido, se diseñó una caja cerrada y se les preguntó al niño o la niña qué había en ella, y se fue generando un diálogo que permitió tener más claridad y más cercanía hacia sus vivencias particulares.



Con esta técnica nos adentramos en el mundo simbólico de los participantes; cada niño y niña en los espacios de encuentro realizó un dibujo libre y luego relataba lo que había dibujado. Con esta técnica no buscábamos hacer análisis del dibujo, al contrario, se buscaba que el/ la niño/a narrara lo que dibujaba, esto nos permitió descubrir algunas vivencias significativas de su vida cotidiana y comprender cómo van relacionando sus emociones con acciones específicas.

b. Entrevista semiestructurada a los adultos.

Se desarrolló con los adultos una entrevista semiestructurada con cada una de las personas significativas de los niños, las cuales se desarrollaron en sus residencias. Con esta técnica se logró un acercamiento a las vivencias dentro del núcleo familiar.

c. Grupo focal a los niños y las niñas mediado por el juego

Se llevó a cabo en la caseta comunal del barrio por medio del juego con todos los niños participantes; el espacio se adecuó con diversos juguetes para que entre ellos logran integrarse y en esa interacción reconocer algunas manifestaciones de las emociones que van surgiendo cuando se comparte en otros espacios, en este caso con el juego como medio de socialización. Como a los niños se les dificultaba estar sin la compañía de sus cuidadores, se les permitió ingresar para darles tranquilidad y confianza.

d. La observación no participante

Esta técnica nos permitió comprender los discursos verbales y no verbales presentes entre los niños en sus espacios de socialización (la familia y el barrio), y en sus vivencias cotidianas; permitió, además, conocer de cerca el barrio y las influencias del entorno hacia los niños y niñas. Esto fue plasmando en el diario de campo (ver Tabla 1).



Proceso de análisis de la información generada

El análisis de la información se realizó en cinco momentos:

Momento 1: *el lenguaje se hace texto*. Se hizo la transcripción de las entrevistas que fueron grabadas en audio y en video para tener todo el material en texto.

Momento 2: *reconstrucción de los relatos*. Del niño, las niñas y las personas significativas, teniendo presente que en los relatos de los niños las expresiones no verbales son fuente fundamental para el análisis.

Momento 3: *organización*. Se hizo una lectura analítica y reflexiva de los relatos reconstruidos y las observaciones, permitiendo que los textos hablaran por sí mismos, es decir que *emergieran los sentidos*. Para este momento se elaboró una matriz por cada niño:

Tabla 1. Técnicas empleadas para generar la información

Técnica utilizada	Lo que dice el participante	La observación no participante
1. Entrevista no dirigida individual mediada por la conversación.	En este espacio se organizó la información del niño y la persona significativa	Los apuntes de las investigadoras en el diario de campo
2. Entrevista individual mediada por el dibujo y el relato.		
3. Entrevista con el grupo focal mediada por el juego.		
4. Entrevista semiestructurada		

Elaboración propia.

Momento 4: *la emergencia de los sentidos*. El análisis de los relatos de cada niño permitió los sentidos de la investigación: las emociones vividas en la primera infancia y la compasión amalgamada con otras emociones y se organizaron en una matriz (Tabla 2).



Tabla 2. Sentidos que emergieron en el análisis de los relatos

Sentidos que emergieron	Relato niño/niña	Persona significativa	Diario de campo
<i>La vivencia de las emociones en la primera infancia</i>	Se organizó de acuerdo con el significado de los relatos en los sentidos.		
<i>La compasión en la primera infancia amalgamada con otras emociones</i>			

Elaboración propia

Momento 5: *el entrelazar los relatos*. Este momento permitió la comprensión de los relatos de manera articulada; cada sentido entrelaza las voces de las personas significativas y de los niños, lo expresado en sus dibujos, sus expresiones gestuales, sus conversaciones y las discusiones entre los autores y las investigadoras.

Principios éticos que acompañaron el proceso

En el proceso de selección se estableció un diálogo cercano con las familias para compartir la intención de la investigación. Luego de varias visitas se logró conformar el grupo de familias participantes, las personas significativas firmaron el consentimiento informado, y después los niños y niñas pusieron su huella en el asentimiento informado.

Esta investigación tuvo un fundamento ético permanente por parte de las investigadoras por el respeto a los participantes: el niño, las niñas y sus familias, para que sus intervenciones fueran consentidas y respetando su dinámica cotidiana. Cada uno de los participantes asumió un seudónimo para garantizar la confidencialidad y el anonimato.



Hallazgos y discusión

En los hallazgos emergieron sentidos que revelaron la complejidad del mundo personal y social en el que se inscriben los narradores; estos sentidos entrelazados permitieron descubrir las vivencias de las emociones a partir de la comprensión de sus lenguajes de comunicación, porque "comunicarse es el acto de hacer circular, compartir o intercambiar, por alguna experiencia, conocimientos, actitudes, emociones, deseos, requerimientos; entre dos o más personas, con un propósito particular y en situaciones reales de la vida humana" (Niño, 2011, p. 4); los niños/as en sus primeros años de vida buscan transmitir lo que piensan o quieren, por tal motivo, ellos generan códigos que sean entendibles por los otros.

El primer sentido se enfoca en el desarrollo de las vivencias de las emociones en la primera infancia como una forma de entender el actuar de cada niño; en el segundo sentido se expone la manera como se manifiestan las primeras vivencias de la compasión amalgamadas con otras emociones, que potencien en la niñez las formas de expresar y vivir lo que sienten.

Las vivencias de las emociones en la primera infancia

Una emoción es un estado afectivo que experimentamos, una reacción subjetiva al ambiente que viene acompañada de cambios orgánicos (fisiológicos y endocrinos) de origen innato, pero que también son influidos por la experiencia. Las emociones son "un conjunto de conceptos, creencias y deseos relacionados con la moralidad" (Hansberg, 1996, p. 116), que determinan los comportamientos individuales y colectivos de acuerdo con las vivencias particulares y con los aprendizajes que han tenido los niños, y que configuran las emociones que están dadas desde la influencia del contexto cercano, y que empiezan a vivirlas, expresarlas y conocerlas.

Las emociones nos permiten relacionarnos con el otro, reconocer la heterogeneidad de modos de ser y actuar en el mundo, en el cual se pueda forjar una mejor sociedad desde el esfuerzo colectivo; donde la sana convivencia, la igualdad, el reconocimiento de la subjetividad, el entramado de los lazos afectivos con los otros sean el común de la vida.

Pero, además, partimos de que las emociones no son algo estático sino todo contrario, varían de acuerdo con la vivencia personal, colectiva



y cultural. Tal como lo propone Nussbaum (2008), las emociones son “cognitivas-evaluadoras” porque permean la inteligencia, el discernimiento y el pensamiento que impactan el sistema de razonamiento del ser humano y generan autorreflexión y educabilidad de las mismas emociones, teniendo en cuenta los relatos de su propia historia, ya que ello permite comprenderlas. Nussbaum (2008) plantea que las emociones como el temor, el amor, la ira y la aflicción son experiencias universales, dada nuestra vulnerabilidad y los apegos propios de nuestra naturaleza humana; claramente las emociones son adaptativas, aunque su base es biológica, es decir, común para todos en sus primeras expresiones. A medida que el ser humano va recibiendo información genera procesos cognitivos que le permiten transformar las emociones, expresarlas y compartirlas con otros, propiciando una capacidad de afiliación que le posibilita reconocer y mostrar interés por otros seres humanos y en diversas formas de interacción social.

En la primera infancia se facilita la transmisión de las bases de las emociones, las cuales son dadas en su proceso de socialización que configura su reconocimiento e identidad, si en los primeros años de vida se fortaleciera la vivencia de las emociones desde la cotidianidad, el niño o la niña crecerían con bases sólidas para sobrellevar los cambios que la vida trae consigo. Es importante resaltar que las emociones están impregnadas en nuestro ser de forma permanente y en ocasiones salen a flote de manera inconsciente, a veces las contralamos, otras veces no, en ocasiones no sabemos comprenderlas, en otras situaciones nos llevan a tomar decisiones que tendrán una consecuencia en el actuar de cada individuo; si damos una mirada a nuestro vivir podemos descubrir nuestra experiencia emocional y, más aún, avanzar en la comprensión del mundo que nos rodea.

Las vivencias de las emociones en los niños de esta investigación están mediadas por lo que les han transmitido las personas adultas que los rodean, y en sus historias individuales apenas se están construyendo con las vivencias emocionales. De lo anterior se infiere que los niños asumen y viven el mundo que les ofrecen las personas adultas, y en esas experiencias ellos van construyendo una forma de pensar y actuar hacia ellos, tal como lo relatan los niños de la investigación:



Mi papá nunca me regaña (gesto de ternura), pero mi mamá sí me regaña (gesto de susto), ella me regaña así: (cambia la voz y empieza a señalar con la mano) ¡Valentina, no juegue! (gesto de miedo), pero yo no hago caso y sigo jugando y cuando no ve (se tapa los ojos, sonrío y gesto de alegría), me pongo a jugar. (Valentina)



... y sabe, mi mamá me abraza mucho y me quiere (sonríe, gesto ternura), yo duermo con mi mamá y papá, y ya no tomo tetero (gesto de negación). Mi mamá es muy bonita y mi hermana también y no me gusta ver triste a mi mamá, por eso yo la abrazo y la beso (gesto de alegría). (Vanessa)



Mi mamá, mi papá y mis hermanos son lindos, pero ellos también son bravos (gesto de susto) y hay veces dicen: ¡con la boca cerrada! (gesto de tristeza), para que no digan nada, pero a mí, mis papás no me regañan. Mi papá a mis hermanos lo regañan así: ¡póngase las pilas! (cambia la voz como si fuera de una persona adulta), porque a veces ellos no hacen caso. (Andrés)



Mi papá no vive (gesto de tristeza) con nosotros, pero él viene y nos visita de vez en cuando, yo quiero a mi mamá y me gusta el cuerpo de mi mamá y de mi papá, la cara. (Saray)



Yo quiero mucho a mi papá y mi mamá, ellos son muy lindos y me gusta mucho que juegan conmigo, ellos juegan a la pinochala (gesto de ternura), la pinochola es pintarnos con vinilos y quedamos muy chistosos, nos miramos al espejo y nos reímos, también jugamos a la pelea y no me duele (gesto de fuerza), porque es jugando. (Aleja)

En estos relatos se puede descubrir que los niños reconocen los roles que asumen los adultos en su hogar y en la relación cotidiana, por eso van expresando apego a sus padres por el cuidado, la protección y el bienestar que les facilitan, a tal punto que expresan con palabras y gestos el amor que sienten hacia ellos, "porque el humano normal es capaz de imaginarse cómo es estar en la piel del otro y desde la primera infancia practica constantemente tal habilidad" (Nussbaum, 2008, p. 174), y ya en los niños se evidencia esta capacidad de sentir tristeza o miedo de que les pase algo a esas personas que para ellos son significativas.

Los niños expresan empatía hacia sus seres queridos. Para Nussbaum (2008), la empatía es la "reconstrucción imaginativa de la experiencia de la otra persona" (p. 340), al reconocer a la otra persona se genera un vínculo que lleva a sentir la necesidad de cuidarla y desear que no le pase nada, porque se puede ver afectada también su propia vivencia, tal empatía surge desde las acciones de protección y cuidado que los adultos van manifestando en los niños, lo cual va propiciando un apego afectivo entre ambos. Por esta razón, los niños expresan con sus palabras el aprecio hacia ellos y el rol que cada uno tiene dentro del hogar, los motiva a expresar muestras de amor y cariño con los gestos que acompañan la emoción como la sonrisa, los pucheros, los gestos de alegría y ternura que refuerzan lo que sienten y quieren expresar.

Saray y Vanessa reconocen a sus papás y mamás desde las muestras de afecto que ellas manifiestan, porque se sienten protegidas y amadas, por eso Saray hace un gesto de tristeza porque su padre no vive con ella, por el amor que le tiene, pero puede reconocer sus cualidades y expresar el amor hacia ellos. Andrés y Valentina reconocen el rol que asumen sus papás y mamás desde las reglas que generan cierto orden, como el regaño, el castigo —no dejarlos ir a jugar, no contestarles— y el hablar un poco alto y fuerte, en sus gestos se expresan susto, temor y tristeza frente a ciertas acciones;



Valentina comparte cómo transgrede esa norma *cuando no la están viendo*. Según Piaget (1991), los niños y niñas entre tres y cuatro años tienen un periodo de resistencia o no obediencia, en el caso de Valentina apenas está comprendiendo esa norma establecida. Por su parte, Aleja narra el compartir con su familia y lo combina con gestos de alegría y de amor y logra reconocer lo que es el juego, cuando comparte que juegan a peleas.

En la primera infancia se van desarrollando sus emociones, pero con el acompañamiento constante de la familia, de modo que al salir a otros espacios de socialización se pueden hacer visibles. Según Nussbaum (2008), “a medida que el niño desarrolla la capacidad de percibir objetos definidos y de ser consciente de sus propios límites” (p. 216), va adquiriendo una conciencia que le permite interactuar con otros y expresar sus emociones de acuerdo con lo ya aprendido y lo que le ofrece el contexto que lo rodea. “La cultura constituye un componente crucial en la explicación de las emociones de un individuo” (Nussbaum, 2008, p. 198), porque en estas yacen las creencias culturales que están influenciadas por los contextos donde el niño se desarrolla, generando diversas formas de actuar que van a modificar las creencias y a reconfigurar emociones para poder ser expresadas y vividas de acuerdo con la realidad actual en la que se encuentra ese ser humano. Tal como se observó en la investigación:

Las familias de Aleja y Valentina se vinieron del oriente antioqueño de un municipio que fue afectado por la violencia, por lo que es muy común que las personas adultas hablen de esas vivencias de esa época y las niñas están constantemente en las conversaciones con los adultos. (Diario de campo)

Las niñas están inmersas en un cambio cultural y estas experiencias familiares promueven en ellas acciones de formación que van a incidir en la experiencia misma de las emociones, porque la familia buscará la forma de transmitir lo aprendido en el otro contexto combinado con las nuevas experiencias en el lugar que ahora habitan, con el fin de formar a esa persona que la familia quiere con base en los principios morales que ellos recibieron, de asumir el bien como un comportamiento aceptado de respeto con los demás, en especial los adultos, y lo que está mal como



aquello que afecta al otro. Es así como la familia de manera implícita forma a sus hijos desde una mirada comportamental de respeto consigo mismo, con sus pares y los adultos.

“La neurociencia contemporánea cada vez confirma más la importancia de las emociones en el correcto funcionamiento de la mente, al tiempo que adjudica mayor amplitud a los dominios de los circuitos implicados en las diversas emociones” (García, 2009, p. 9). En los primeros años de vida se originan las emociones que componen nuestra personalidad, porque “las raíces de las emociones se hunden en la infancia y la niñez” (Nussbaum, 2008, p. 211) y estas motivan nuestras acciones y la manera de interactuar con otros, de acuerdo con la manera como ellas se formen, incorporen y piensen será nuestra forma de dialogar con el mundo y reaccionar a ciertas situaciones, tal como se evidencia en los siguientes relatos:



Mi hermano un día (gestos de susto) se cayó de la moto y se aporreó (gestos de tristeza y acaricia su pierna), aquí, aquí y aquí (señala con su mano las partes del cuerpo donde el hermano se aporreó), él estaba llorando y se tapaba con los guantes para llorar (se pone las manos empuñadas en los ojos, simulando llorar y luego sonríe), y yo me puse triste (gesto de llorar y tristeza), él luego se bañó y le dolió (gesto de dolor). (Valentina)



La abuelita mía está brava con el tío, porque a ella le gusta caminar sola y el tío no la acompaña, el tío no camina por donde ella camina, él camina por la casa de él, por eso están bravos, además, la abuela no se sienta, se mantiene en la calle (gesto de seriedad). (Vanessa).



Yo he visto a mi mamá triste y cuando la veo triste me pongo a dormir (cierra un poco sus ojos) o me pongo a ver televisión, a ver fútbol, porque me gusta mucho el fútbol, porque ahí echan goles los favoritos míos (hace un movimiento de júbilo con su mano). (Saray)



Cuando mi mamá está enferma, a ella le mandan pastillas y yo la cuido, yo le ayudo y le doy las pastillas y también le doy muchos y muchos besitos (gesto de ternura), mis hermanos no se han enfermado nunca (gesto de negación), pero a mí una vez se me cayó la calza y me pusieron una, y me dolió poquito (se toca el rostro con la mano), pero ya no me duele (sonríe). (Andrés)



A mí no me gusta que le peguen a mi tía, cuando le pegan yo me pongo triste (gesto de tristeza), a ella le pegan así pao, pao... (gesto de susto y afirmación), pero a ella le pegan porque es muy llorona. A otros niños también les pegan, así pao, pao, (con su mano se da palmadas en su pierna) y hay niños que se dan unos puños, a mí no me gusta que peleen (gesto de negación) y tampoco me gustan que les peguen a los animales (Aleja).

Estos relatos nos acercan, en primer lugar, a esas primeras emociones generadas por sus familias desde la relación y la formación, y estas emociones que “brotaron por vez primera en la infancia como relaciones cognitivas con objetos importantes para el propio bienestar; y, por otro lado, que esta historia afecta de diversas maneras al modo en que posteriormente se experimenten dichas emociones” (Nussbaum, 2008, p. 211); es ahí el momento crucial cuando se generan el apego y el afecto que luego serán exteriorizados con emociones, tales como el amor que expresan hacia sus seres cercanos por medio de los besos, abrazos, juego, cuidado, bienestar y protección, o la tristeza por el hermano accidentado, por la mamá enferma, por el castigo al otro o porque la abuela está brava.

En segundo lugar, podemos vislumbrar el vínculo que van teniendo con las personas que los rodean en los diferentes espacios. “El vínculo puede ser definido como un lazo afectivo que una persona o animal forma entre sí mismo y otro, lazo que los junta en el espacio y que perdura en el tiempo” (Bowlby, 1989). En las historias cotidianas que comparten podemos descubrir los vínculos que se han desarrollado con el hermano, con la mamá, la abuela, la tía y con los animales, y estos vínculos van a influir en las vivencias de sus emociones.



En tercer lugar, podemos acercarnos a sus primeras vivencias de las emociones desde sus relatos: Valentina comparte de manera muy expresiva un acontecimiento por alguien que ama, que hace parte de su familia, por eso cuando comparte la historia de su hermano sus gestos denotan tristeza y preocupación, en el relato ella hace un gesto de mostrar dónde se aporreo su hermano, pero aún más, expresa en su rostro una gran tristeza, como si el dolor de su hermano fuera propio, hasta el punto de acariciarse su pierna. Andrés relata cómo cuida a su mamá cuando está enferma, por eso la cuida, la protege y le expresa su amor por medio de caricias y besos. Aleja comparte que no le gusta que le peguen a su tía, mucho menos a otros niños y a los animales, la niña deja entrever que hay una acción disciplinaria que la tía se puede merecer, pero que a ella no le gusta ver, esto le genera una gran tristeza porque ella es muy cercana a su tía, tal como ella lo expresa: *“yo le presto mis juguetes a mi tía y ya, porque nos queremos mucho”*.

La compasión en la primera infancia en relación con las otras emociones

Para que el ser humano experimente la compasión necesita reconocer y sentir otras emociones, tales como la tristeza, el amor, la ira, la rabia, además de entender que hay otros que pasan por situaciones similares, lo cual le facilita la comprensión de los acontecimientos.

Es así como se percibe que la compasión no es naturalizada, sino que ella surge en la medida en que se vivencian otras emociones. Por tal razón, este sentido emerge de la comprensión de las primeras vivencias de las emociones en donde la compasión se amalgama con otras, potenciando en los niños las formas de expresar y vivir lo que sienten. “La compasión es una emoción dolorosa originada por la desgracia inmerecida de otra persona. Está ligada al valor: implica el reconocimiento de que la situación es relevante para el florecimiento de la persona en cuestión” (Nussbaum, 2008, p. 345).

Como ya se había mencionado, la compasión contiene tres elementos cognitivos, *la magnitud, el inmerecimiento* y el juicio *eudaimonista* o de las *posibilidades parecidas, los cuales* determinan nuestra manera de experimentarla, la compasión está condicionada por las vivencias tanto personales como colectivas, y esto nos permite asumir que cierta situación es grave y puede generar un gran dolor, por lo que buscamos la forma de que esa persona no sufra o por lo menos garantizarle una seguridad. Con los niños de esta investigación se evidenció directamente que no reaccionan



frente a una situación en particular, pero ya logran verbalizar o expresar con sus gestos aquello que creen que no debe ser. Para poder entender esta reacción, es importante resaltar que la compasión en los niños se manifiesta con la vivencia de otras emociones de acuerdo con la etapa del desarrollo en la que se encuentran, ya que apenas están aprendiendo a relacionarse, a expresarse y a comunicarse con el mundo que los rodea, por medio de la combinación del lenguaje verbal y no verbal, tal como lo expresa Piaget (1991, p. 29):

Cuando se produce la aparición del lenguaje el niño se ve enfrentado, no ya como antes únicamente con el universo físico, sino también con dos mundos nuevos y, por otra parte, estrechamente solidarios: el mundo social y el de las representaciones interiores (p. 29).

Desde esta perspectiva, a medida que van interactuando en diferentes espacios como la familia, el barrio y la escuela, sus emociones se van modificando y otras van surgiendo desde la relación e interacción con sus espacios primarios de socialización. Cuando los niños han generado un apego y empatía por algunas personas adultas, empiezan a generar también representaciones de lo que niños y niñas van sintiendo y como han aprendido a expresarlas.

Las emociones que se han puesto en evidencia en los relatos han sido el amor, la ira, el miedo, la alegría, la tristeza y el centro de esta investigación: la compasión, las cuales se expresan verbalmente y no verbal, porque “el lenguaje no lo es todo en la emoción: ésta puede basarse en otras formas de representación simbólica. Pero el fenómeno del lenguaje cambia la emoción” (Nussbaum, 2008, p. 177); por tal razón, el lenguaje forma parte fundamental en la expresión de la emoción, en los niños es muy evidente que el lenguaje no verbal o las representaciones simbólicas son una forma de expresar la emoción que sienten en determinado momento.

En la primera infancia, los niños van expresando las emociones como lo han ido aprendiendo, y a medida que amplían sus interacciones estas emociones cambian y otras se amalgaman para ser expresadas y sentidas. Esta amalgama de emociones se puede comprender la vivencia del amor



hacia otro y esta emoción sentida se puede reaccionar con otras emociones como la rabia, la ira, el miedo y la alegría.

Hume (2006) plantea además que, "la virtud más original, la virtud propiamente dicha, es la compasión, o la benevolencia, el sentimiento que une a todos los seres humanos que se asemejan" (citado en Camps, 2011, p. 136). Las experiencias de compasión, que se manifiestan a partir de lo que ellos quieren hacer frente a cierta situación, son las que van a potenciar el florecimiento de sí, porque algunas emociones son reacciones instintivas y expresiones emocionales que se mezclan de forma imperceptible entre ellas (James, 1991). Comprender lo que les pasa a otros es, quizás, la forma de generar procesos cognitivos-evaluadores que le permite al niño ir modelando su manera de expresar. Así se evidencia en los relatos:



A los bebés hay que cuidarlos, se tratan bien y no se les pegan. Pero si hay niños tristes porque los regañan, un amiguito no come y cuando no quiere comer hacen así (hace un gesto de vomitar) y no quiere comer ensalada y frutas sí, ese amiguito la otra vez estaba bravo porque lo hicieron comer y se puso a llorar (gesto de tristeza). Yo he visto niños que se ponen tristes porque no los cobijaron (gesto de afirmación), hay niños que está llorando porque (gesto de bravo y afirmación), mire, hay unos niños que nos les pone pantalón, y sigue llorando porque le duele mucho el pie o se aporrearon. A otros niños les pegan porque dejan los juguetes tirados (gesto de susto), yo vi una vez que los dejaron por ahí tirados y la mamá los guardó y por eso le pegó al niño (gesto miedo) (Valentina).



No gusta ver pelear y tampoco peleo con otros niños (gesto miedo), solo con mi hermanita por juguetes (sonríe). Sabe, a mí me gusta ver a los bebés (gesto de alegría), pero no los cargo porque son llorones y se pueden caer, hay que cuidarlos mucho porque son chiquiticos (muestra con sus manos el tamaño). (Vanessa)



Yo he visto que les peguen a los niños y me pongo aburrido (gesto de tristeza), porque no me gustan que le peguen. Un niño el otro día me hizo así (gesto de golpe) y yo lloré (gesto de estar llorando) y también le hice al niño así (gesto de golpe), porque él me hizo primero y me quedó doliendo, pero ya se me quitó. Yo le doy la mano a los viejitos que no pueden caminar, a mi abuelita no (gesto de negación), porque ella camina sola, la tía de mi abuelita no camina sola, a ella le ayudan, pero la niña de ella le ayuda a bajar (Andrés).

En sus relatos los niños manifiestan ciertas vivencias enlazadas con algunas emociones, en especial la compasión, la cual se puede percibir en lo que no les gustaría que le pasara a otra persona, y esto se relaciona con algunos gestos que acompañan sus relatos como el miedo, la tristeza, la alegría y el amor hacia los más débiles o a las personas importantes para ellos, lo que los lleva a expresar de forma particular la emoción por medio de lágrimas, abrazos o simplemente como expectantes frente a los que consideran más frágiles.

Valentina comparte que a los bebés hay que ponerles cuidado porque son frágiles, pero a su vez habla con tristeza y miedo cuando le pegan a otro niño o le falta protección, por ejemplo, cuando menciona que no tiene cobija. De su narración se puede inferir la construcción que viene realizando de su compasión, partiendo de las necesidades que el otro puede tener desde su fragilidad: el bebé, los niños abandonados o castigados, personas enfermas o con algún dolor, y esto le genera tristeza por el bienestar de otro.

Vanessa narra que no le gusta pelear porque esto le produce miedo de que le pueda pasar algo, por eso advierte que solo lo hace con su hermana por juguetes, por otro lado, ella comparte la fragilidad que puede tener un bebé y por eso solo lo mira y manifiesta que hay que cuidarlo. En ese relato no hay todavía una manifestación clara de la compasión, pero sí una relación de las emociones porque logra reconocer la fragilidad que pueden tener otros que son débiles.

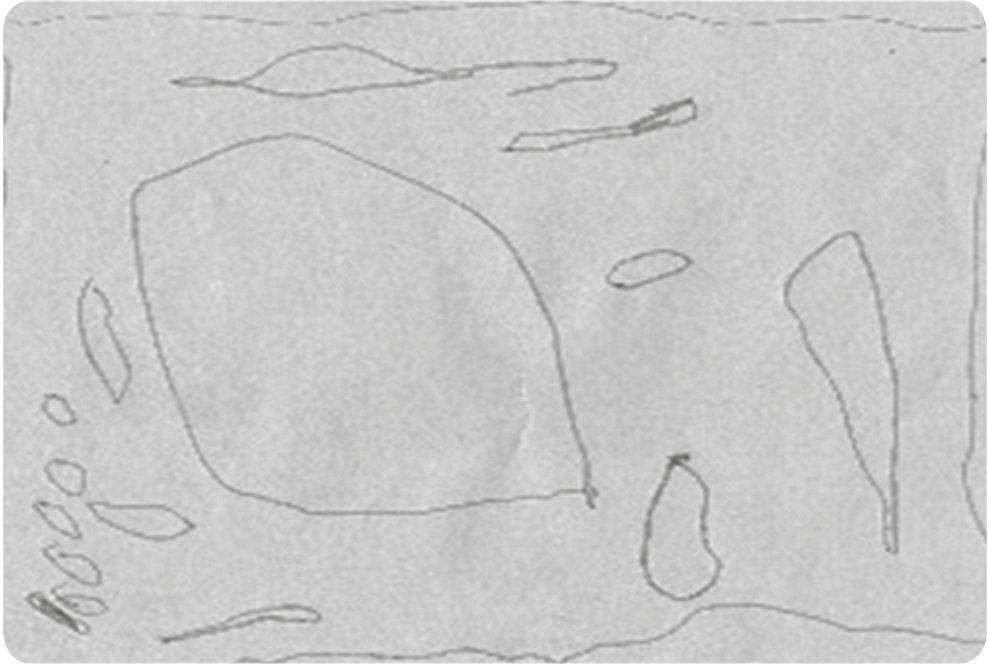
Por su parte, Andrés manifiesta, al igual que Vanessa, que no le gusta pelear, pero cuando a él le pega otro niño de su edad él reacciona de la misma



manera, lo cual le genera tristeza y miedo y por tanto él se pone aburrido cuando otros niños pelean. A su vez, comparte que hay personas adultas que necesitan ayuda para caminar, expresión en la que se puede observar que logra realizar una comprensión de la necesidad del otro y esto le permite actuar frente a lo que está viendo.

Los niños manifiestan de manera transparente sus emociones que siempre van combinadas de gestos y acciones que refuerzan aquello que quieren transmitir, la compasión empieza a chispear en cada una de sus experiencias y se irá fortaleciendo a medida que logren tener mayor reconocimiento de sí mismos y de sus otros, pero, además, cuando logren comprender los juicios de valor que vienen incorporando y sus espacios de socialización les faciliten las vivencias necesarias para incorporar también la compasión amalgamada con las otras emociones. Nussbaum (2008) aporta que la compasión se manifiesta cuando reconocemos en otro ser racional o no racional algo que nos puede pasar a nosotros, y es el caso de los relatos de Valentina, Vanessa y Andrés que ven en sus amigos y familiares algunas experiencias por las que ellos no quisieran pasar, como no tener comida, no tener ropa o pelear con otros compañeros, porque saben que pueden salir lastimados.

Los niños van dando pasos en la construcción afectiva que les dará claridad acerca del reconocimiento del otro, lo que les permite expresar sus emociones e ir vivenciando la compasión, "si ... sentimos compasión, esto obedece a que creemos que la persona no es culpable de sus dificultades o a que, aunque éstas se deban a cierto fallo suyo, nos parece que el sufrimiento no es proporcional al mismo" (Nussbaum, 2008, p. 351), lo cual se puede evidenciar en los relatos de los dibujos de los niños:



*Dibujo SEQ Dibujo * ARABIC 1: Valentina*

Este dibujo lo hice yo: esto es un elefante y esto es para el elefante comer, tiene mucha hambre y esto es para el elefante y esto también.

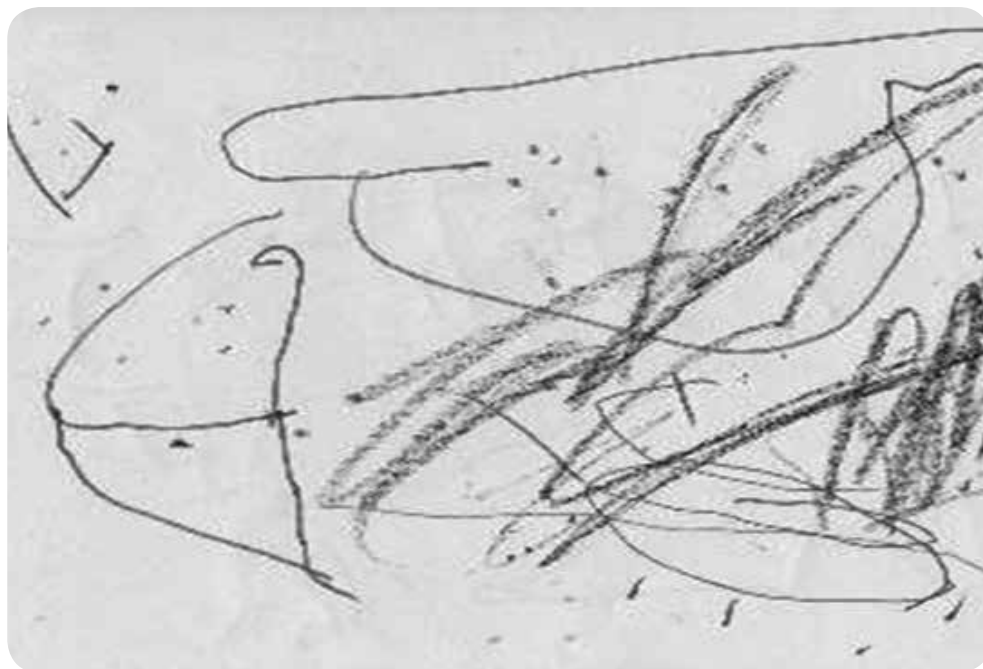


—Y ¿esto también y esto es para él?

Sí, y él jugaba con la flor, y la arrancaba.

—¿Arrancaba la flor?

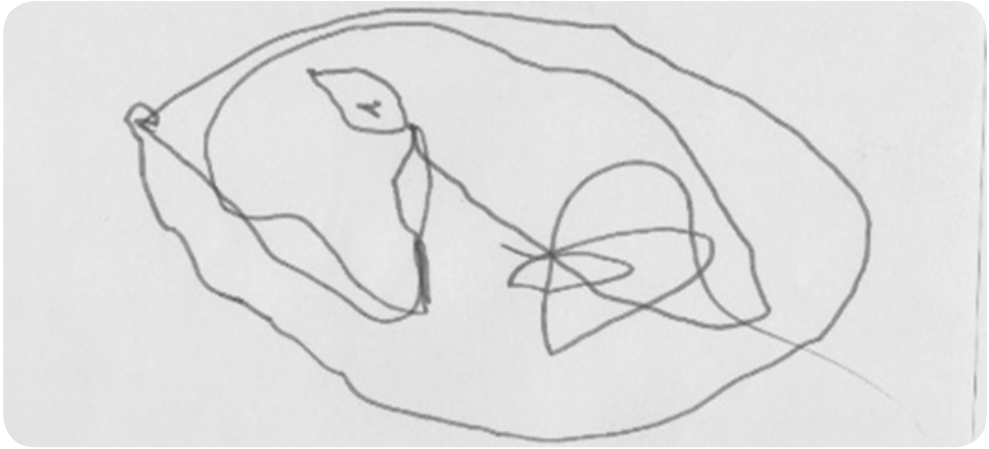
Sí, ¡qué pesar!, es que él quita la flor y ella dice: esta es mi flor. Esta semana me picó un gusano y me llevaron para el hospital, en la finca. Un día de estos me vacunaron y yo no lloré. A mí me dio pesar, tomó remedio y le echaron una cosa y cuando lo tocan le duele (Valentina).



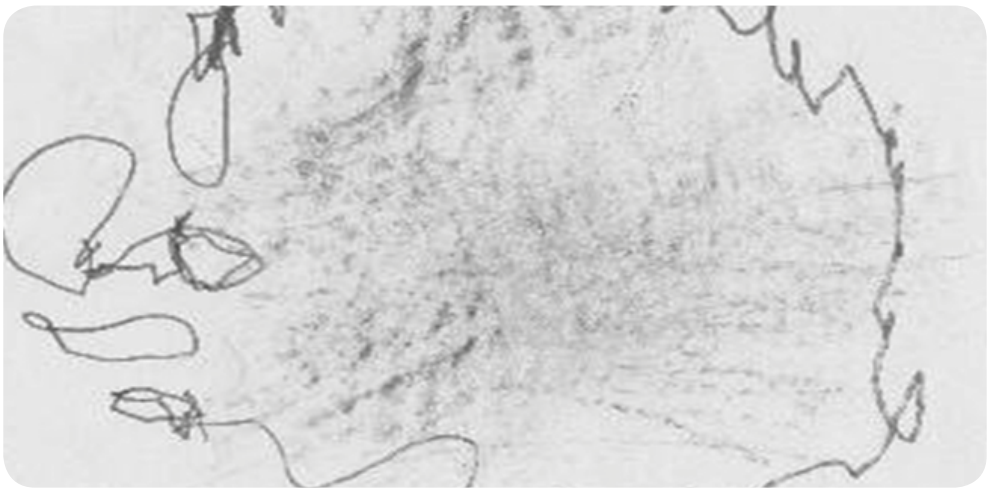
*Dibujo SEQ Dibujo * ARABIC 2: Vanessa*



Yo hice este dibujo, se los voy a mostrar: hice un muñeco que no tiene patas y la mamá se murió y el niño también se murió, porque el papá no tenía pieza (Vanessa).



*Dibujo SEQ Dibujo * ARABIC 3: Andres*



Dibujo 7: Andrés 2



Hice estos dos dibujos: este es para los niños que no tiene familia, por eso dibujé muchos juguetes y regalos. Y este es para mí mamá y la investigadora, en él hay muchas flores (Andrés).



Los niños manifiestan por medio del dibujo ciertas vivencias que aún no son muy claras para ellos, es importante resaltar que los niños utilizan los dibujos como una forma de comunicarse, es su pensamiento imaginativo, es sobre todo la imagen o el símbolo lo que constituye su instrumento de comunicación (Piaget, 1991). En esta forma de comunicarse por medio de la representación, se puede entrever con el relato de Valentina cómo desde una emoción puede reaccionar con otras frente a cierta eventualidad, la alegría de compartir con el elefante que jugaba con la flor porque lo reconoce como un ser cercano a ella, pero manifiesta tristeza cuando arranca la flor, la narración es compleja, pero ella enlaza varias vivencias significativas en las que sus juguetes representan esas experiencias.

Por su parte, Valentina representa una escena de ausencia y dolor, cuando habla de un muñeco sin pies, la muerte y la necesidad de tener protección del hogar. En este relato vuelve y juega la construcción de conceptos que para ella aún no están elaborados, pero ya los manifiesta, como el miedo a estar sola, a perder algo o que otros sufran, desde estas experiencias la niña puede ir viviendo la compasión que se viene desarrollando.

A su vez, Andrés muestra la sensibilidad por sus amigos y seres cercanos, el deseo de que otros niños tengan juguetes y regalos para que sientan la alegría del juego como él lo ha experimentado, y lo narra: *"me gustan los dibujos con la boca linda, no triste"*, esta expresión de ternura y alegría deja entrever que el niño busca que los otros estén bien, como él ha vivido. Por su parte, Saray y Aleja relatan su experiencia con los animales, que a su vez van potenciando sus emociones y aflorando la compasión:



Los animales no (hace un gesto de negación) se le puede pegar, cuando le pegan yo me pongo brava (gesto de brava), y digo por qué les pegan a los animales (hace un gesto de asombro y brava), ¡qué pesar! Y los animales se ponen a llorar y llorar (hace pucheros). Yo he visto cuando les pegan a los niños y me pongo brava porque ellos no hacen caso, pero no me gusta que les peguen a los niños, porque eso es malo (un gesto de seriedad) (Saray).



A mí gustan los animales, yo no los mato (hace un gesto de asombro), los animales chiquitos no se matan (con sus manos muestra el tamaño) ¡porque son muy lindos!, el animal que más me gusta es la ¡tortuga taruga! y el hipopótamo, también me gusta los perros y los gatos, pero los gatos me arañan (hace un gesto de dolor y pucheros), la otra vez un gato me arañó, pero yo no les hago nada, solo los sobo (hace un gesto de acariciar), los gaticos hacen miau, miau, miau (Aleja).

Los niños expresan el amor hacia los animales, develan indicios de compasión hacia ellos y los incluyen en la descripción de su núcleo familiar, por eso sienten dolor cuando les hacen daño, y a esta edad ya han elaborado un sentido de lo justo e injusto cuando ven que otras personas los maltratan; esto explica por qué Saray se molesta cuando les pegan a los animales, de ahí su tristeza. Igual sucede cuando les pegan a los niños, aun reconociendo que algunos merecen el castigo, ella siente dolor y tristeza por lo que les pasa. Aleja, por su parte, manifiesta amor y miedo hacia los animales, ella reconoce que ellos le pueden hacer daño, pero sabe que debe cuidarlos.

Desde los relatos de los niños nos acercamos a las primeras vivencias de la compasión que surgen de la experiencia de las otras emociones, que se han ido incorporando como una forma de expresar a los otros lo que sienten y quieren. El niño amalgama las emociones como una forma de comprender y comprenderse, y en esta amalgama la compasión va surgiendo y le permite relacionarse con su entorno, genera afectos con seres más cercanos que se extienden a sus otros a la hora de socializar en nuevos contextos.

Conclusiones

Los niños de nuestra investigación han dado sus primeros pasos en los tres elementos cognitivos que fundamentan la compasión. En sus relatos, las cuatro niñas y el niño dejaron entrever que ya tienen una magnitud de lo que puede ser bueno o malo para ellos y los otros, especialmente cuando manifestaban preocupación por los más cercanos, padres, hermanos, amigos,



animales y otros que pueden sufrir. También reconocen el no merecimiento cuando hablan de personas que no deberían pasar por ciertas situaciones y, por último, el elemento eudaimonista o posibilidades parecidas, cuando identifican que eso que les pasa a otros les puede pasar a ellos. La compasión apenas está germinando en los niños, pero ya la sienten y la expresan de forma verbal o no verbal, y a medida que sus espacios de socialización se van ampliando esta emoción se irá potenciando para propiciar espacios de encuentro desde el reconocimiento de cada uno y de los otros, que estarán mediados por los juicios de valor que vienen construyendo y la amalgama de las emociones que se viene manifestando.

La compasión surgió en medio de otras emociones que permitían al niño o la niña sentir compasión por sus otros, además, estas emociones estaban aún muy influenciadas por la familia. La emoción de la compasión hila el camino hacia la construcción de una ciudadanía fundada en las relaciones con el otro, se trasciende del bien individual al colectivo, lo que implica que desde el ser y el hacer se reconocen las acciones y modos de pensar en clave del otro; las experiencias de la compasión no aparecen solamente de la solidaridad, también vienen relacionadas con emociones de dolor o miedo a que nos pueda pasar lo mismo.

Tanto la compasión como las otras emociones se expresan de forma distinta y para ser expresadas y vividas se nutren de las experiencias, las cuales van configurando las personalidades de cada persona. Por tal motivo, es fundamental formar las emociones en la primera infancia y facilitarles a las familias y los docentes estrategias pedagógicas que puedan incorporar para potenciar y reconocer las emociones como parte de nuestra existencia, para que el niño o la niña puedan desarrollar sus capacidades desde el florecimiento de humanidad.

Es importante resaltar que la influencia del contexto incide en la formación de sus emociones, lo que les permitirá a los niños y niñas tener un reconocimiento de sí mismos y una socialización con sus otros, pero, además, las emociones se irán configurando y expresando con los juicios de valor adquiridos. Estas vivencias de las emociones que los niños van teniendo en sus espacios de socialización en las relaciones con los adultos y sus pares, van a generar en ellos otras formas de expresión y a configurar los inicios de su identidad.

Las diferencias culturales y las realidades sociales determinan la formación de las emociones y la manera de vivirlas, lo que permite que



las emociones puedan ser sociales y en un momento dado ser emociones políticas, además, dichas diferencias influyen en cómo la niñez recibe la formación y determinan los rasgos socioculturales de cada uno. Igualmente, la familia se convierte en un escenario propicio para que los niños puedan reconocer el amor, la alegría, la tristeza, la compasión, la ira, el asco y las demás emociones que se dan en su núcleo familiar desde las prácticas de protección, cuidado y bienestar.

Referencias

- Abello, R., y Acosta, A. (2006). Recomendaciones para la Política Pública de Primera Infancia en Materia de Educación Inicial a Partir del Estudio de Cinco Modalidades de Atención a la Primera Infancia en Bogotá, Colombia. *Journal of Education for International Development*, 2(3).
- Berger, P., y Luckmann, T. (1987). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Bilbao, E., Urquijo, M., Barón, J., Rebollo, J., y Sánchez, L. (2009). Emociones morales y conducta en niños y niñas. *EduPsykhé*, 8(1), 3-22.
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica del Investigación Educativa*, 4(1). <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/49/1246>
- Bolívar, A. (2004). El conocimiento de la enseñanza: explicar, comprender y transformar. *Salusvita*, 25(1), 17-42.
- Bowlby, J. (1989). *Una base segura: aplicaciones clínicas de una teoría del apego*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (2003). Juego, pensamiento y lenguaje. *Infancia: Educar de 0 a 6 años*, (78), 79-85.
- Camps, V. (2011). *El gobierno de las emociones*. Barcelona: Herder.



- Cárdenas, N., Parra, Y., y Rico, S. (2014). *Significados y prácticas de construcción de paz desde la primera infancia* (Tesis de maestría). Convenio Universidad de Manizales y Cinde. Sabaneta, Colombia.
- Díaz, M. V., Arbeláez, L. M., y David, O. T. (2015). *La familia como espacio de socialización política: prácticas de crianza que forman a niños y niñas en cuidado, reconocimiento y compasión* (Tesis de maestría). Convenio Universidad de Manizales y Cinde. Sabaneta, Colombia.
- Espinosa, O., y Pino, S. (2012). *El maltrato infantil, reflexiones desde sus propios actores* (Tesis de maestría). Universidad de Cauca. Colombia, Popayán.
- Gadamer, H.-G. (1977). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Gallego, T. M. (2012). Familias, infancias y crianza: tejiendo humanidad. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(35), 63-82.
- Gallego B., T. M., Montoya M., G. M., y Orrego C., Á. M. (2011). *Prácticas de crianza de buen trato en familias monoparentales femeninas extensas con niños y niñas en su primer año de vida. Estrategia Buen Comienzo Había una Vez de la Alcaldía de Medellín*. (Tesis de maestría). Convenio Universidad de Manizales y Cinde, Sabaneta, Colombia.
- García Carrasco, J. (2009). Educación, cerebro y emoción. *Aula*, (15), 91-115.
- Hansberg, O. (1996). *La diversidad de las emociones*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Herrera Santi, P. (2009). Rol de género y funcionamiento familiar. *Cubana de Medicina General Integral*, 16(6), 568-573. http://www.bvs.sld.cu/revistas/mgi/vol16_1_00/mgi08600.htm
- James, W. (1991). *Principles of psychology*. Chicago: University of Chicago Pres.



- Lansdown, G. (2005). *¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan*. Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano, N.º 36s. La Haya: Bernard van a Leer Foundation.
- Laorden, C. (1995). *El desarrollo moral en la Infancia y preadolescencia: Razonamiento, emoción y conducta* (Tesis de maestría). Universidad Complutense de Madrid. Madrid.
- Marín I., M., Quintero C., P. A., y Rivera G., S. C. (2019, enero-junio). Influencia de las relaciones familiares en la primera infancia. *Poiésis*, (36), 164-183. <https://doi.org/10.21501/16920945.3196>
- Mistral, G. (1957). *Recados, contando a Chile*. Santiago de Chile: Pacífico.
- Niño, V. (2011). *Competencias en la comunicación: hacia las prácticas del discurso*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisaje del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. (A. Maira, Trad.). Barcelona: Paidós.
- Olarte, J. (2013). *Narrativas de niños y niñas menores de seis años en la localidad de Suba* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.
- Orsi Portalo, R. (2006). Emociones morales y moralidad. *Ideas y valores*, 55(131), 33-49.
- Paredo, R. (2014). El valor biopsicosocial de la primera infancia: argumentos a favor de su priorización. *Revista de Investigación Psicológica*, (37), 23-41.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Labor S. A.
- Plata, S. J. (Consultora) (2006). *Mapeo de investigaciones de primera infancia desde la gestación hasta los seis años*. Bogotá: Programa de Apoyo para la Formulación de la Política de Primera Infancia 2005 al 2015. <https://www.yumpu.com/es/document/read/39888392/mapeo-de-investigaciones-de-primera-infancia-desde-la-cinde>



- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI.
- Unicef, y Organización Mundial de la Salud (OMS). (2013). *El desarrollo del niño en la primera infancia y la discapacidad: un documento de debate*. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/78590/9789243504063_spa.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Vogler, P., Crivello, G., y Woodhead, M. (2008). *La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: Análisis de nociones, teorías y prácticas*. Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano N.º 48. La Haya, Países Bajos: Fundación Bernard van a Leer. http://www.oei.es/historico/pdf2/analisis_transiciones_primera_infancia.pdf



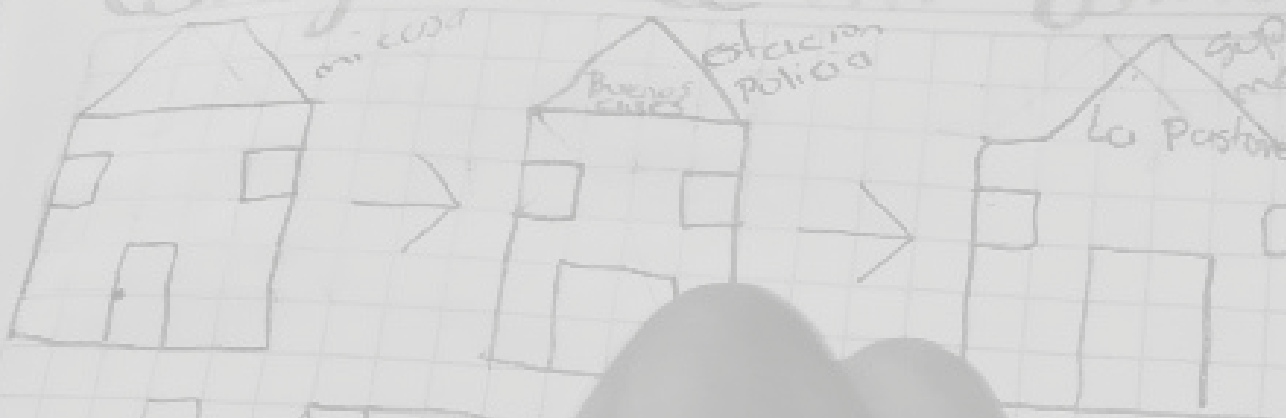
Capítulo 4

Narrativas de dolor y reconciliación en niños y niñas víctimas del conflicto armado y la violencia urbana

Olga Cecilia Giraldo Aristizábal¹

¹ Doctora en Ciencias Sociales niñez y juventud del Cinde y la Universidad de Manizales. Magíster en Educación con énfasis en Cognición, Fundación Universidad del Norte, Barranquilla, Atlántico (2005). Licenciada en Ciencias Religiosas, Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá (1995). Normalista Superior, Escuela Normal María Auxiliadora de El Santuario, Antioquia (1985). Religiosa salesiana (Hija de María Auxiliadora), dedicada por más de 30 años a la educación de la niñez y juventud en condiciones de vulnerabilidad. Actualmente laboro en la Escuela Normal Nuestra Señora de Fátima, Sabanagrande, Atlántico. E mail sorocga2@gmail.com.

Cartografía de mi barrio





Introducción

Mi historia de vida como normalista y como religiosa educadora dentro de la comunidad de las Hijas de María Auxiliadora (salesianas), cuyo carisma congregacional es la educación de la niñez y de la juventud en condiciones de vulnerabilidad en diversos contextos socioculturales de los cinco continentes, se traduce en 30 años dedicados a la formación de niños/as. Hoy, mi proceso de formación doctoral me permitió materializar el deseo de indagar sobre las potencialidades de los niños/as, que viven en contextos de conflicto armado en Colombia, y busca en sus narrativas capacidades de agencia para superar las afectaciones que han padecido, su resistencia a vincularse a los grupos armados ilegales y su disposición para emprender acciones de construcción de paz y reconciliación, en contextos de violencias generalizadas y naturalizadas.

Mi pregunta de conocimiento fue: *¿cuáles son las prácticas y sentidos sociales en torno a la reconciliación, en niños y niñas, entre 9 y 12 años, de la Institución Educativa Tulio Botero Salazar, de la ciudad de Medellín, Antioquia, cuyas familias han experimentado hechos victimizantes a causa del conflicto armado y de la violencia urbana?* Mi objetivo fue comprender los sentidos y prácticas sociales de los/as niños/as que viven en contextos de violencia, y que a pesar de esto no se dejan ganar de la adversidad, sino que reinventan otras maneras de ser y de estar en el mundo. La labor de campo se desarrolló en



los años 2017 y 2018, con niños/as entre 9 y 12 años pertenecientes a dicha institución, ubicada en el barrio Ocho de marzo de la Comuna 9 Buenos Aires de la ciudad de Medellín.

Contexto físico y sociocultural de la Institución Educativa Tulio Botero Salazar

La investigación se llevó a cabo con niños/as de los grados 3°, 4° y 5° de la Institución Educativa Tulio Botero Salazar sus profesoras y sus familias, en especial aquellos mayormente afectados por el desplazamiento forzado (destierro). El proceso de poblamiento de la Comuna 9 tiene que ver con varias características subyacentes: su historia, sus pobladores, su ubicación geoestratégica y su nombre, las cuales le dan una connotación importante en la historia de la ciudad.

La Institución Educativa está ubicada en el sector donde termina el barrio Buenos Aires e inicia el barrio Ocho de Marzo. La edificación presenta una topografía desigual, lo que hace que sus espacios estén distribuidos en varios pisos, con escalas para desplazarse de un lugar a otro y con aulas desde la parte más alta hasta la más baja. La construcción se adapta a la montaña desplegándose en terrazas y no permite una visión de conjunto de todos los espacios y quienes lo habitan no pueden verse cara a cara de un espacio a otro.

La población estudiantil habita en zonas rurales y urbanas. El 90% de la población pertenece a los estratos 1 y 2. El mayor número de estudiantes en situación de destierro provienen de 44 municipios del departamento de Antioquia; otros, en menor número, provienen de otros 12 departamentos del país: Chocó, Córdoba, Sucre, Amazonas, Atlántico, Risaralda, Caldas, Guajira, Valle del Cauca, Meta, Norte de Santander y Cundinamarca. Las familias en condición de vulnerabilidad que hicieron parte de este estudio, habitan en los barrios Tierradentro, Ocho de Marzo, Estancias, Juan Pablo II, San Javier, Barrios de Jesús, Brisas, Buenos Aires, Caicedo Santa Lucía y corregimiento Santa Elena. La mayoría de estudiantes viven en el barrio Ocho de Marzo. Dichas comunidades padecen la influencia de cuatro bandas delincuenciales, quienes ejercen el poder en sus territorios estableciendo barreras invisibles que han generado todo tipo de violencias y enfrentamientos, en muchos de los cuales la población escolar ha quedado afectada, debido a que el colegio está ubicado en el centro. Durante su historia y a pesar de la violencia que



circunda la Institución Educativa, nunca, hasta la fecha, han herido a ningún miembro dentro de la Institución. En la década del noventa murieron algunos estudiantes del colegio, durante las balaceras ocurridas en los alrededores. Varios de los estudiantes son hijos y parientes de los subversivos.

En los barrios se presentan problemas de orden público, drogadicción, inseguridad, violencia social e intrafamiliar, abuso sexual y microtráfico. Aproximadamente, el 35 % de estas familias están conformadas por jóvenes madres, en su mayoría viudas desplazadas por la violencia, cuyos esposos o compañeros fueron asesinados. Son comunes en estas familias los hijos de diferentes padres, quienes no responden por ellos (PEI 2016, p. 21). Se observan niños que son maltratados física y emocionalmente.

Para resolver sus dificultades, algunos acuden a los gritos, los golpes y el uso de armas corto-punzantes, por lo cual resultan lastimados físicamente y resentidos con unos y otros; algunos estudiantes arman peleas a la salida del colegio, porque, dicen ellos, aquí la autoridad escolar no les puede prohibir hacerlo, las mujeres son golpeadas por sus parejas, algunas por sus hijos cuando estos están bajo los efectos del alcohol o de sustancias psicoactivas; varios niños/as han sido abusados sexualmente por las parejas de sus madres, hermanas, tías o abuelas; casi siempre la violación es ejecutada por sus familiares.

En los juegos, los niños/as replican las prácticas de los grupos al margen de la ley, en los que casi siempre mueren los actores armados legales (la policía); a su vez, en la escuela presentan dificultades de concentración, agresividad física y verbal, notoria pasividad ante situaciones de vulneración como el maltrato, el abuso sexual, el feminicidio, el microtráfico, este último ha centrado su accionar en los niños, niñas y jóvenes de los barrios y localidades más vulnerables.



Ruta conceptual

La violencia y el conflicto armado en Colombia

La investigación se propuso comprender la experiencia de dolor y los sentidos y prácticas sociales de reconciliación que realizan los niños/as que viven en contextos de violencia. Para ubicar este escenario de dolor experimentado por los niños, las niñas y sus familias, se aludió a la violencia y el conflicto armado en Colombia (Uribe, 1998) como el marco general donde se produce dolor y daño en el propio cuerpo y en el cuerpo social (anclado al territorio), allí donde los niños/as emergen como agentes creativos “para transformar sus vidas, las de sus familias y las realidades de su comunidad, sin quedarse en las afectaciones”, sino desplegando prácticas de reconciliación, que permiten la emergencia de “potencialidades individuales y colectivos para generar caminos”, desde lo afectivo, comunicativo, ético – moral, político y creativo a fin de transformar los conflictos y hacer resistencia a las violencias. (Ospina y Ospina, 2017, p. 178).

Prácticas sociales de reconciliación

Entiendo las prácticas sociales de reconciliación en los niños/as, como acciones concretas que repiten a menudo, (Bordieu, 1990) y que generalmente están sujetas a los modos en que perciben, sienten y experimentan el mundo que los rodea, donde ellos-as viven la reconciliación como: a) un acto de amor que valora a la persona por encima de sus equivocaciones, capaz de resarcir sus faltas y mejorar, y b) un acto liberador y por eso creador, que permite salir del error y re - crearse volviendo a su dignidad original, ya que el perdón se edifica sobre la noción de “un acto imperdonable” (Ricoeur, 2013).

El cuerpo y el dolor

Se evidenció que los dolores y los daños se materializan en el *cuerpo social* y en el *cuerpo propio*: heridas, cicatrices, muertes, duelo, memoria, etc., son expresiones del dolor que nos desborda. En el cuerpo propio y el cuerpo social es donde se experimenta el dolor, que tiene dos campos semánticos: el físico (disfunción corpórea localizada) y el moral (lesión en las emociones y en los sentimientos que no posee localización concreta). De ahí que toda



experiencia dolorosa atañe al cuerpo, al existir una dialéctica circular entre lo emocional y lo físico: “el dolor, tal y como habita con nosotros a través de largos días y noches de sufrimiento humano consciente, implica siempre la interacción mutua cuerpo y mente” (Morris, 1994, p. 30). El dolor como condición de la humanidad encarnada implica que el cuerpo del yo no es solo la anatomía y la fisiología, sino una estructura de significados y sentidos (Villegas y Luna, 2018).

El dolor presenta una doble posibilidad: como experiencia movilizadora para la acción o, como experiencia que aparta al sujeto del mundo y lo retira del *entre-nos* que es la política. El dolor, en tanto acontecimiento, está anclado al cuerpo del yo, y será éste el que advierta lo que el dolor significa y como sus determinaciones son sentidas. El yo, afirma Ponty (2005), habita en un cuerpo, un cuerpo que a su vez está situado en un contexto espaciotemporal que ordena el sentido del ser en el mundo y las interacciones que se despliegan con otros cuerpos.

El cuerpo es el medio donde se ejercen todos los poderes y por esto mismo lugar privilegiado a través del cual se puede llegar a precipitar una transmutación de los valores de nuestra cultura (Pabón, 2002). En los encuentros con los participantes de la investigación, se evidenció que, en las violencias padecidas, por ellos y ellas el cuerpo tiene el papel central, es sobre él que se ha producido violencia (cuerpos mutilados, fragmentados, cuerpos violados, desaparecidos y desterrados), ha sido permanente la utilización sistemática del cuerpo como arma de guerra, más concretamente, el carácter del cuerpo como “blanco” del poder (García, 2000, p. 11). También ha quedado clara la debilidad de la legislación colombiana, su Derecho y la falta de control jurídico y político de los gobiernos en esta materia, lo cual ha incrementado el clima de violencia en el país, y ha permitido a los diferentes poderes acudir a formas “extremas” de su ejercicio sobre los cuerpos (Blair, 2010), debido a que el cuerpo goza de una enorme potencia y una posibilidad inusitada de resistencia que es la que lo hace objetivo del poder, por medio de una lógica perversa, llamada por Foucault “economía del castigo o política punitiva del cuerpo” (1999, pp. 98-99). Varias “tecnologías corporales” utilizadas por distintos poderes en el marco del conflicto armado, hacen visible la estrecha relación cuerpo/violencia. Según Blair (2005), la violencia colombiana sólo ha sido investigada marginalmente, en el terreno de la cultura. Urge hacerse la pregunta por la muerte, en vez de preguntarse por la violencia, lo que, podría ayudar a desentrañar ciertos “circuitos culturales” donde esta se produce, y también los sistemas culturales que sostienen la producción de muertes violentas. Introducir la variable cultural en el análisis de la violencia permitirá ampliar la mirada sobre este fenómeno.



En el destierro experimentan crisis simultáneas: pérdida de los seres queridos, del lugar de origen, transformación de los referentes de la identidad, y la necesidad de hacer frente a los nuevos roles y necesidades. Díaz et al (2015) hacen un listado de pérdidas en el desterrado: vulnerabilidad física y experiencia de muerte, pérdida de bienes materiales, pérdida de saberes y habilidades, cambio de roles y de identidad, pérdida de la ciudadanía y la organización social, pérdida de la vivienda, el trabajo y la seguridad vital; todos estos aspectos permiten comprender la amplia gama de victimizaciones que acompañan los procesos de duelo ante el desarraigo (p. 71).

Población participante de la Institución Educativa Tulio Botero Salazar

Se contactó población desplazada, niños y niñas de los grados 3º, 4º y 5º de la Institución Educativa Arzobispo Tulio Botero Salazar, ubicada en el barrio Ocho de Marzo, Comuna 9 de la ciudad de Medellín y sus familias. En la investigación participaron directamente 115 personas, distribuidas así: 32 estudiantes del grado 3º (16 niños y 16 niñas), 35 del grado 4º (11 niños y 24 niñas) y 38 del grado 5º (20 niños y 18 niñas); tres profesoras, dos papás, cuatro mamás y una abuela. En total 58 niñas y 47 niños, cuyas edades oscilan entre 9 y 12 años.

Criterios para la selección

Las entrevistas conversacionales y algunos talleres se realizaron a doce estudiantes de los tres grados: seis hombres y seis mujeres, y con los adultos que se vincularon al trabajo, todos padres o cuidadores de los doce estudiantes.

Los criterios de inclusión fueron su condición de destierro forzado del campo a la ciudad o intra-urbano, que poseyeran las herramientas básicas en lengua escrita y lógico-matemática y que quisieran participar voluntariamente en la investigación. Los criterios de exclusión fueron no ser población desterrada, no saber leer y escribir y no desear participar.



El método: la hermenéutica textual en Ricoeur

Con base en los supuestos epistemológicos de la hermenéutica textual de Paul Ricoeur (2002) sobre las acciones humanas como texto, pasé a la comprensión, de la comprensión a la interpretación y de la interpretación a las narrativas; utilicé, además, la observación etnográfica especialmente en la tienda escolar durante los descansos, la cancha, las escaleras, en la portería a las horas de entradas y salida de los estudiantes, y en los demás lugares que tienen alto flujo de estudiantes, lo que me permitió identificar ciertos conflictos que se presentan y las maneras como los niños/as los resuelven, es decir, ver cómo realizan sus prácticas de reconciliación.

Se entiende por *hermenéutica textual* el procedimiento que se aplica para interpretar cualquier texto escrito. Se da por sentado que todo texto es un acto comunicativo que tiene como intención significar, es decir, expresar un sentido; toda lectura conlleva el desciframiento de este sentido. Esta dialéctica que propone el momento de lectura (lo que dice el texto y lo que se entiende de él) es precisamente la de la hermenéutica, la cual busca comprenderlo y explicarlo.

Paul Ricoeur (2002), en su primera aproximación a la hermenéutica textual, define "el término *hermenéutica*" como aquello que "se refiere a las reglas requeridas para la interpretación de los documentos escritos en nuestra cultura" (p. 169). Esta definición señala el carácter metodológico de toda interpretación textual, ya que no se puede llegar a entender un texto sin desplazarse desde una hermenéutica del autor a una hermenéutica del lector que actualiza el texto en el acto de lectura.

Ricoeur (2002) presenta aquí una hipótesis clara: "Si la interpretación de textos plantea problemas específicos por el hecho de ser textos y no lenguaje hablado, y si tales problemas son los que constituyen la hermenéutica como tal, se puede decir entonces que las ciencias humanas son hermenéuticas" (p.169). Así, Ricoeur des-regionaliza el texto y lo pone en el mundo. Su trabajo es textualizar el mundo. Todo lo vuelve escritura, porque la escritura es la mejor forma de aquietar el lenguaje.

De acuerdo con esta mirada, todo el trabajo de interpretación tiene que pasar por un momento de lectura del texto. Por eso, en el trabajo de campo se aquietan el mundo a través de la grabación, la toma de notas, las



fotografías, etc., porque el texto no existe, se construye en ese momento, se interpreta, se hace hablar. Este trabajo de Ricoeur enriqueció grandemente la manera como se hacía observación. De ahí el desafío metodológico de cómo se logra en la escritura captar la acción (la risa, el llanto, el suspiro, la mirada, el silencio, etc.) cuando se toma nota, con el fin de que no sea sólo el aquietamiento de la palabra, sino del lenguaje como totalidad en la que el otro se está exponiendo.

Por el carácter expansivo del lenguaje, en el que los símbolos son desplazamientos, expansiones de lo sígnico, se continúa luego en la zona de "qué quiso decir". Son cosas que en la vida cotidiana se resuelven a veces acertadamente, a veces no (¿qué quisiste decir con esa palabra?), porque el sentido está en la totalidad. El símbolo es un auténtico medio (médium) de conocimiento: mediación de verdad. Se trata, en palabras de Durand (1971), de una "epifanía": lo inefable, aquello para lo cual no existe ningún concepto verbal, se manifiesta, se encarna en y por la imagen, se expresa en una figura.

Por eso la hermenéutica trabaja con la totalidad. En la hermenéutica simbólica se trabaja con la interpretación, esto es, la tarea de ir identificando los lugares de producción de sentido de un texto, es resolver qué dice el texto, pero también identificar cómo hace ese texto para decir eso, cómo este símbolo define el decir del otro (Ricoeur, 2002).

Más allá de lo anterior, las obras producen subjetividades, por la libertad del intérprete. El autor no desaparece porque su texto aparece como evidencia. El decir del otro es la interpretación de lo que dijo su autor. No se puede sacar el texto de lo que dijo su autor. La pregunta será: ¿Uno qué interpreta? ¿Una interpretación de las interpretaciones de los otros? No se puede dejar de interpretar y de transformar el universo simbólico que se habita.

De ahí que la comprensión termina siendo un rasgo constitutivo de la existencia, es la actividad de la historia, la única forma de entender los hechos sociales. La comprensión es entendida como apropiación o capacidad de re-emprender en sí mismo el trabajo de estructuración del texto. Comprender no es algo teórico, sino la condición en la que siempre nos encontramos y en la que el mundo tiene significado para nosotros (Ricoeur, 2002).

Para comprender hay que interpretar. La comprensión parte de los prejuicios. Lo primero que hace el intérprete es proyectar sus prejuicios en el texto que va a interpretar; luego anticipa un sentido del texto sin haberlo



entendido. La única forma de uno alejarse de sus prejuicios es detenerse en el texto, escuchar lo que dice el autor, ahí se comienzan a cuestionar muchos de nuestros prejuicios, esta es la señal inequívoca de que estamos entendiendo el texto, es decir que nos dejamos interpelar por él (Herrera, 2009). Por eso cuando conversamos con el texto ya no somos los mismos.

El texto es el conjunto de interpretaciones que se hacen sobre él. Hermenéuticamente, la interpretación hace el texto. Sólo se amplía el horizonte de comprensión al paso de quien se mueve (Gadamer, 1977).

La interpretación no es sólo del texto o sobre el texto; debe serlo también y, previamente, "interpretación en el texto y por el texto" (Ricoeur, 2004, p. 80). Entonces, "interpretar es colocarnos en la dirección del texto, y para ello se requiere lo que se puede llamar la intención del texto" (Ricoeur, 1969, p. 83).

Esta investigación hace de mis interpretaciones, del esfuerzo vital por apropiarse la intención del texto en cada narrativa mediada por las emociones, una dialéctica entre la comprensión y la explicación en el nivel del sentido inmanente del texto.

Una aventura en el mar...

Mis cartas náuticas para el trabajo de campo fueron la *observación*, los *talleres* y las *entrevistas conversacionales* con la herramienta de la *cartografía social*, para propiciar las narrativas de los niños(as), de sus profesores y de sus familias, sobre la forma como ellos/as llevan a cabo sus prácticas de reconciliación.

Entré a cada una de las aulas para el trabajo, segura de que en cada encuentro realizaría las cartografías del territorio, de la escuela y de la familia como lo tenía previsto; pero como en toda investigación cualitativa, donde nada está hecho ni prediseñado con antelación, al acceder a ese entramado de decisiones y procesos que me permitirían identificar comprensivamente el sentido de las prácticas de reconciliación de los niños/as a través del lenguaje, me sorprendió que las cartografías tal como las había diseñado, resultaban muy abstractas para ellos/as, por lo tanto, tuve que devolverme y acudir a la lógica de los pequeños pasos.

Los talleres, las conversaciones, las entrevistas y las cartografías, me obligaron a ampliar la mirada para no quedarme sólo en la violencia del



conflicto armado, sino para fijar mi atención también en las otras violencias cotidianas que emergieron en las distintas sesiones y en las conversaciones, las violencias urbanas de las bandas y los combos, en las que las prácticas de reconciliación que quiero ver se muestran de otro modo y se da la violencia como una forma de vivir que se va naturalizando. Me surgieron muchas preguntas: ¿Cómo siguen viviendo en medio de la violencia, cuando ya han sido violentados? ¿Qué diferencia hay entre la violencia de la guerra, la de la calle y la de su casa? ¿Qué violencias son legítimas? ¿Cuál es la proporción entre la violencia y la falta? ¿Harían las paces con aquellos que los sacaron de sus espacios vitales? ¿Cómo creen que se daría la reconciliación con estos actores armados? ¿Ustedes cómo harían? ¿Cuándo no cabe la reconciliación? ¿Qué se ha reconfigurado después de esa experiencia de desarraigo?

La investigación se desarrolló en tres momentos:

Momento de sensibilización y acercamiento a la comunidad

Como parte de las acciones de la primera fase de la investigación, recorrí varias instituciones a fin de encontrar aquella que albergara el tipo de niños/as pertenecientes a familias que hubieran experimentado hechos victimizantes causados por el conflicto armado o la violencia urbana, concretamente el destierro.

Este primer acercamiento consistió en la revisión documental de los protocolos de admisión de la institución, a fin de identificar el número total de estudiantes pertenecientes a familias que han padecido el destierro y las características socioculturales de dicha población. Presenté mi plan de trabajo a los directivos y docentes de la Institución Educativa y a las familias de los niños y niñas que participaron en el estudio, con quienes socialicé e hice firmar los consentimientos informados. Seguidamente presenté el cronograma de actividades e hicimos los respectivos ajustes.

Este fue también el momento para la firma de los asentimientos informados y comencé mis labores de acercamiento. Participé en varias actividades con los estudiantes y padres de familia, antes de comenzar mi trabajo a fin de lograr un ambiente de acogida con dicha comunidad. Jugué con los niños/as en los recreos, los acompañé en el restaurante escolar y asistí a varias sesiones de escuela de padres y reuniones con maestros; este fue el preámbulo propicio para conocernos.



Momento de aplicación de estrategias de campo

Iniciamos un trabajo colectivo, con la ayuda de las profesoras y de los niños/as con el fin de elaborar los instrumentos, de tal modo que fueran adecuados y claros, además de agradables y atractivos. Los niños/as me ayudaron a desarrollar algunas ideas sobre el dibujo y la representación, el uso de colores (cartografía, como insumo que favoreció las narrativas) y el valor que para ellos/as tienen el juego y el dibujo, lo que favoreció la expresión oral y escrita.

Durante el año 2017, desarrollé diez talleres con los niños/as y sus maestros, cinco con padres de familia y cuatro horas de entrevista conversacional con doce estudiantes de manera individual (seis niñas y seis niños de los grados 3º, 4º y 5º; y tres horas de entrevista con tres mamás, un papá y una abuela, por separado. En el segundo semestre del año 2018 realicé algunas entrevistas con seis niños/as para indagar por los sentidos de sus prácticas de reconciliación, cuando el conflicto ya no es con los seres más próximos - familia, amigos, vecinos -, sino con los extraños pertenecientes a los grupos insurgentes y a las bandas delincuenciales que les hicieron daño.

Momento de construcción de sentidos sobre las prácticas sociales de reconciliación

Este fue el momento de análisis hermenéutico, es decir de ir tras los sentidos de lo acontecido, aquellos hitos que en las narrativas dejaron ver lo que más impactó la vida de los niños/as, sus familias y sus maestros, y que dejaron emerger las prácticas sociales de reconciliación.

En este proceso se llevó a cabo la sistematización minuciosa de las narrativas recogidas en la labor de campo, audios, fotografías, conversaciones, registros de cartografías, observación etnográfica, etc. Fue un proceso en escala ascendente entre la tematización primaria y la escritura de la teoría, pasando por la integración y por la delimitación de la información, y así generar un proceso de abstracción (separar) y generalización (juntar) de la realidad, según lo sugiere (Paker, 2013).

Para el análisis realicé una tematización explícita, para lo cual asocié una o más categorías; luego, una integración y conexión de elementos comunes y de elementos diferentes en las categorías, para crear una perspectiva de encuadre conceptual; después, hice la delimitación y generación de la teoría a fin de establecer los límites de las categorías, una vez saturadas; finalmente,



elaboré por escrito la teoría o enunciado razonablemente correcto de los asuntos analizados. En esta última etapa fueron muy importantes los memos descriptivos y analíticos, que no sólo me sirvieron para hacer comentarios al texto, sino que aportaron los elementos nuevos para la generación de la teoría escrita, se convirtieron en el contenido de las categorías que son las ideas principales de la teoría escrita. En síntesis, el proceso consistió en: codificar, integrar, delimitar y escribir. Por último, procedí a la devolución y la validación de hallazgos y elaboré el informe final.

Una metodología que produce narrativas

El acontecer humano no es fijo ni inmutable porque somos seres en devenir, siempre estamos siendo. Este estudio fue de corte cualitativo, dado que buscó comprender los sentidos y significados que los niños/as dan a sus prácticas sociales cotidianas a través de las cuales favorecen el perdón y la reconciliación; prácticas que, aunque tienen elementos comunes, nunca serán iguales como no son iguales las personas que las experimentan, ni sus maneras de percibir las, apropiárselas y de reaccionar frente a ellas. De ahí que no pueden ser asumidas más que como un intento por comprender e interpretar su realidad siempre cambiante y dinámica.

Desde las narrativas en su entramado de decisiones y procesos que permiten acceder comprensivamente al sentido de las prácticas de vida, indagué con la mediación del lenguaje, de los diferentes lenguajes (sistemas signico-simbólicos), lo que se expresa de la experiencia humana de las niñas/os en sus entornos más próximos; fue un estudio comprensivo que me permitió construir los sentidos y las prácticas de reconciliación articuladas a su vida cotidiana.

La narración como tejido enunciativo, fluido y constante, dio cuenta de acontecimientos significativos para el narrador/a que se encadenaron temporo-espacialmente de acuerdo con la significatividad. En este sentido, la narración se dio bajo la premisa de la libertad del narrador para seleccionar aquello de lo que hablaba, y lo que quería hablar sobre aquello de lo cual narra. Esto fue lo que permitió identificar lo acontecimental en la vida de los niños y las niñas, es decir, aquellos eventos que rompieron su cotidianidad e inauguraron un corte, un "algo nuevo" en sus historias de vida, de lo cual dieron cuenta en los relatos.



Para comprender las subjetividades, las narrativas se perfilan como el insumo principal, teniendo en cuenta que es a través de éstas que los niños(as), sus familias y los docentes hablan no solo de los hechos vividos sino de la capacidad de agencia de cada actor, teniendo en cuenta el valor de las relaciones y del lenguaje en la configuración de subjetividades que se manifiestan en cada acto de la cotidianidad, en las historias que se construyen a partir del pasado y en los relatos que se logran elaborar al pensar futuros que satisfacen sueños y necesidades (Fajardo et al., 2018, pág. 4).

Estrategias usadas en la labor de campo

El ejercicio de la cartografía social propició el surgimiento de las narrativas, método a través del cual me acerqué a los textos (la realidad) de los niños/as, por medio de talleres, observación y entrevistas conversacionales, para leer en sus esquemas de percepción, sus disposiciones y sus rutinas de acción, las prácticas de reconciliación que emplean. Las estrategias permitieron comprender aspectos de la experiencia individual y colectiva y, al mismo tiempo, aportaron documentación preciosa sobre cómo los niños/as intervienen el ambiente, a veces violento y hostil, que los rodea, y actúan como importantes agentes de cambio social, propiciando otras maneras, no violentas para afrontar la realidad.

Una exposición fotográfica sirvió para romper el hielo, todos(as) aportaron gustosos sus fotografías y espontáneamente narraron acontecimientos significativos que las imágenes evocaban, los relatos fueron muy emotivos, plenos de risas, silencios y llantos; afloraron las experiencias de dolor a causa de las muertes violentas y desapariciones a las cuales los avocó el conflicto armado y la violencia urbana.



Esta que ve en la foto es mi hermana, ... ella desapareció en el 2002, por la noche. Recuerdo que llamó a mi mamá que le tuviera listo a su hijo Jefferson Me acuerdo hasta cómo estaba vestida ese día, yo estaba sentada en el andén de mi casa, mi mamá en el cuarto cambiaba la ropa al niño. (llanto) ... Siempre la recordamos y hablamos de ella para que su hijo la conozca y la recuerde. Na16 (12)

Las narrativas permitieron empatar trayectos, reconstruir historias, verbalizar la rabia y el enojo por la indefensión experimentada y claro, también elaborar duelos, tanto con los niños/as como con sus padres y abuelos. Este relato da continuidad a la historia anterior:

Me duele mucho ver que mi mamá está más viejita y arrugada que mis abuelitas, es que ella sufre mucho desde que desapareció mi hermana, y dice que ojalá no muera sin rescatar al menos sus huesitos. ENa16(12)



Y una narrativa de la mamá:

Yo digo que sí los perdono, pero que me devuelvan a mi hija. No importa si es guerrillera o lo que sea, sólo quiero verla antes de morir; ... Todas las noches le pongo su puesto en la mesa a ver si llega a comer como antes; ... si me la mataron, que me entreguen sus restos para darles sepultura y tener una tumba para visitarla. TMm4

La estrategia metodológica se estructuró en torno a las narrativas. En términos de Connelly y Clandinin (1995), las narrativas son estudios sobre la experiencia, que no es otra cuestión que el reconocimiento de los seres humanos como sujetos contadores de historias. Y en esta línea, un propósito de esta investigación fue que los niños/as y sus familias narraran las victimizaciones experimentadas por la guerra, que pudieran expresar sus experiencias de dolor, perdón y reconciliación; la experiencia de narrarse implicó no sólo contar y ser escuchado, sino que en este ejercicio lograron elaborar sus duelos y hacerse capaces de perdonar y reconciliarse.

El sentido es una construcción social, como lo afirma Delgado (1999). Es un "tejido simbólico construido socialmente, (comunicativamente), en el que se fundamenta, se objetiva y se expresa la acción humana" (p. 49). Si bien el sentido es una particularización del mundo de los significados, en la medida en que es una construcción social, puede tener su fundamento en valoraciones, juicios y opiniones externas, y hacer parte del mundo naturalizado. De ahí que, aunque oriente a la acción, no es siempre realizativo de la acción Por ello es importante detenerse en el orden del sentido y poner en evidencia sus fundamentos, que bien pueden situarse en el orden de los prejuicios y a su vez, estos "se refieren a una orientación del pensamiento en la vida cotidiana" (Luna, 2018, p. 31).

Al principio, mapear parecía extraño y abstracto, fueron las prácticas lúdicas las que pronto ganaron la atención de grandes y chicos, a partir de las siguientes actividades:



- 1. Pre – cartografía:** Jugamos, en la cancha ubicamos el colegio y lo armamos con tres mesas que representan cada piso y un aviso grande con el nombre, desde allí nos dirigimos hacia cada aula de clase, señalándola con un zapato que los niños/as aportaban, luego señalamos los espacios administrativos con libros y cuadernos, los espacios deportivos con balones y así sucesivamente, al mismo tiempo los niños/as me contaban los hechos más significativos y las personas que habitaban cada lugar.



Figura 1.

En el piso los niños/as dibujaron con tiza el mapa del colegio.
19 de julio de 2017.
Foto: Olga C. Giraldo A.

Dibujamos estos mismos recorridos con tiza en el suelo; luego en el tablero y en sus cuadernos. Después de varios ejercicios hicimos mapas marcando la ruta de su salón de clase hacia diferentes espacios del colegio y desde éste hacia cada una de sus casas.

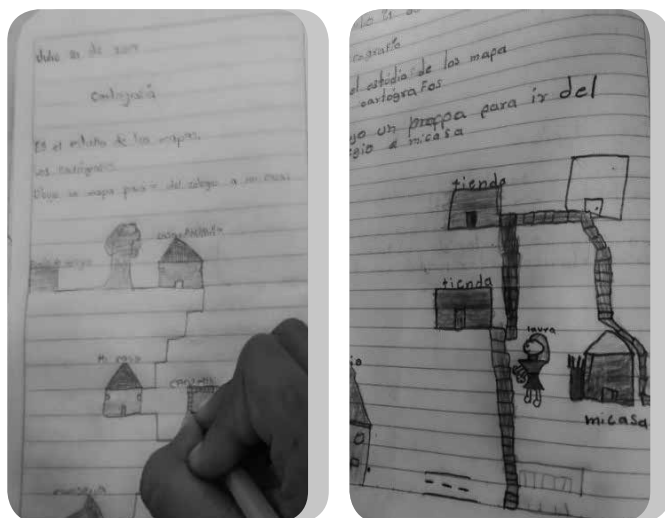


Figura 2.

Ejercicios de pre- cartografía, dibujaron el mapa para ir del colegio a su casa.

21 de julio de 2017.

Foto Olga C. Giraldo A.

Una vez adquirieron destreza en el ejercicio de mapear nos ocupamos en ello:

2. Mapeamos las relaciones en la escuela: Por grupos (un/a niño/a elegido por ellos/as tomaba nota), conversaron sobre las rutinas diarias del cole (lo que hacen allí desde que entran hasta que salen). En los relatos emergieron algunos conflictos y cómo los solucionan; cada uno de los secretarios(as) tomó nota de dichas rutinas y realizamos la cartografía de las relaciones en la escuela, señalando: los lugares donde hay conflictos, los motivos o circunstancias por los cuales se dan, las personas que intervienen, los espacios donde se reconcilian, y el paso a paso para lograrlo, haciendo énfasis en el mediador, a quién eligen, por qué acuden a él, cómo lo hacen, cuál es el lugar del mediador, qué relación tienen ellos(as) con el mediador, etc.

Los niños/as acordaron convenciones que iban dibujando: un punto azul para señalar relaciones conflictivas, una carita feliz para las relaciones más fluidas, un letrero rojo donde había heridas o dolores. Pudimos leer como en un libro abierto todas las actividades de la escuela, las personas que habitan cada lugar y las relaciones que se dan, lo que pasa de bueno y menos bueno (salieron a la vista varios conflictos y los procesos que realizan para afrontarlos). Dichos relatos se grabaron y sistematizaron para ir tras las huellas de sus prácticas de reconciliación.

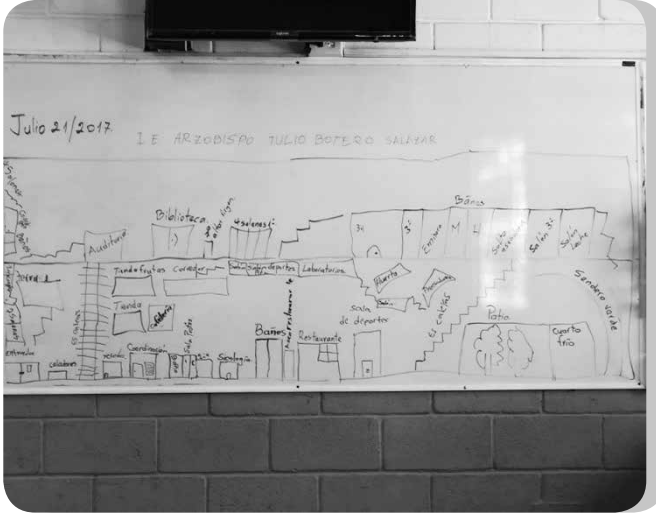


Figura 3.
En el tablero elaboraron la cartografía del colegio. 21 de julio de 2017.
Foto Olga C. Giraldo A.



Figura 4.
En papel dibujaron el mapa del colegio.
21 de julio de 2017.
Foto Olga C. Giraldo A.

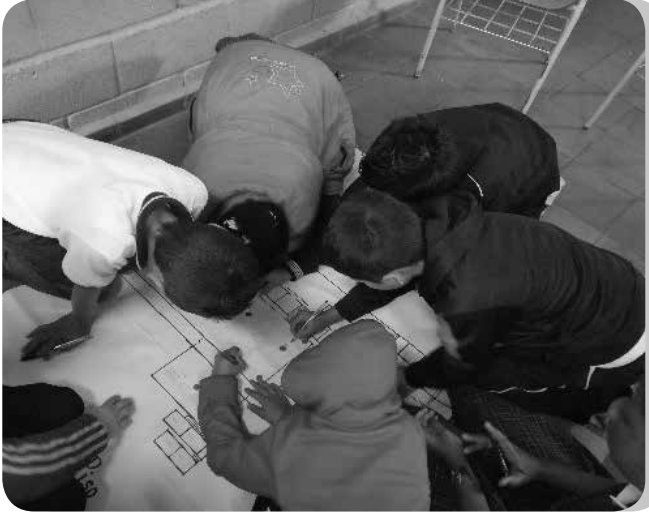


Figura 5.

Con puntos azules marcaron los lugares del colegio donde hay conflictos.

21 de julio de 2017.

Foto Olga C. Giraldo A.

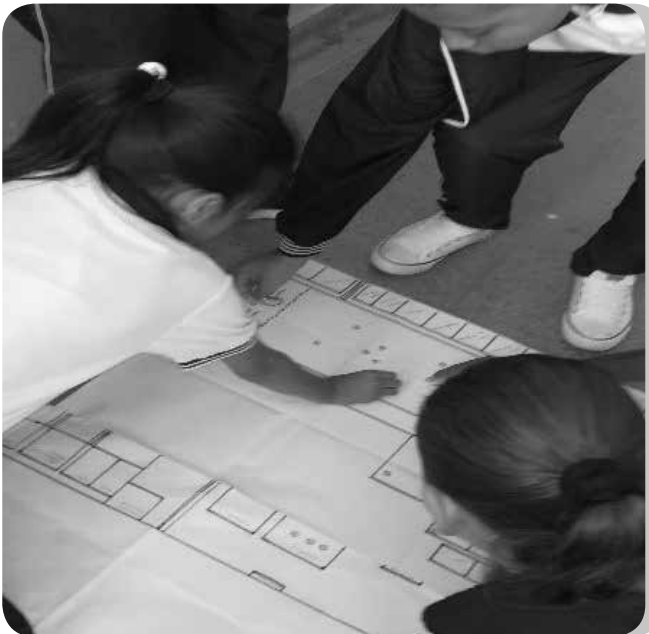


Figura 6.

Con caritas felices, marcaron los espacios donde las relaciones son armoniosas.

21 de julio de 2017.

Foto Olga C. Giraldo A.



3. Mapeamos el territorio: Cartografiar se convirtió en una práctica muy amena. Cada uno/a dibujó una línea de tiempo vertical u horizontal, según prefirieron. Señalaron el lugar y la fecha de nacimiento, las demás fechas importantes, los tránsitos que han realizado hasta llegar al lugar que habitan actualmente; escribieron lo más significativo que les ha pasado en cada uno de estos lugares y la manera como lo han afrontado, los sentimientos y emociones vividos en cada uno de ellos, los motivos por los cuales han cambiado de residencia, lo que han aprendido de estas experiencias, las personas que han sido importantes, etc.

Hicimos una feria de territorios, para la cual se juntaron los niños/as que proceden de los mismos departamentos, luego los de los mismos municipios y/o veredas; presentaron las fiestas, lugares, personas y demás acontecimientos importantes de sus lugares. Allí emergieron hechos violentos que han marcado su habitar.





Figura 7.

Se reunieron por regiones de procedencia para preparar la presentación de su territorio. 20 de septiembre de 2017. Foto Olga C. Giraldo A.

Algunos maestros se vincularon a las actividades de manera espontánea, lo hicieron a través del arte para ayudar a los niños/as en la elaboración de sus duelos. El área de Artística se vinculó a la investigación y promovió actividades para relajar a los niños/as, al tiempo que para decorar el colegio. También se vincularon a la feria de territorios que los niños/as protagonizaron, dando a conocer lo más relevante de sus lugares: fiestas, personajes, hechos de interés, lugares típicos, historia, acontecimientos significativos, etc.



Figura 8.

Decoraron el colegio. Octubre de 2017. Foto Olga C. Giraldo A.



Figura 9.

Los niños/as de la costa Caribe hicieron la cartelera del carnaval de Barranquilla. Octubre de 2017. Foto Olga C. Giraldo A.



Figura 10.

Los niños/as procedentes de Riosucio elaboraron la cartelera del Carnaval del Diablo. Octubre de 2017. Foto Olga C. Giraldo A.



Elaboramos el mapa de Colombia con su división política, cada uno marcó la huella de su pie en el lugar donde nació, luego señalaron con una cuerda el recorrido hasta donde viven hoy, poniendo un símbolo en los lugares donde han vivido. Elaboraron el mapa personal de su territorio, en él representaron los hechos, personas, animales, plantas, juguetes y lugares más significativos, y asignaron sus convenciones; donde hubo dificultades narraron cómo las resolvieron.



Figura 11.

Pegaron la huella del pie en el lugar de Colombia donde nacieron y desde allí una cuerda para señalar los tránsitos hechos. Septiembre de 2017. Foto Olga C. Giraldo A.

Las convenciones que acordaron, comunes para todos/as, determinaron las características de las experiencias vividas: rojo para los lugares de dolor, verde en los de la felicidad y azul en los lugares de la reconciliación y en las maneras como hicieron las paces. Rodeados de un ambiente de alegría, risa y llanto, fueron mapeando el territorio, narrando sus recuerdos y aventuras y abriéndose a la confianza, al afecto y a la comprensión por el dolor que los une, a veces común y otras totalmente nuevo, lo que permitió la expresión de sufrimientos profundos que habían ido almacenando y que ahora se derretían como nieve al sol, porque fue mucho lo que lloraron al evocar. He aquí algunos relatos, narrativas sobre el dolor por la añoranza del habitar no sólo como un lugar geográfico, sino como una construcción colectiva de afectos y relaciones:



Me tuve que venir de donde vivía y yo era muy feliz allá; compartía con mi abuelita, mis primos, mis tíos, mis amigos, iba a pescar al río, me bañaba en esa corriente, pasaba muy bueno; por eso tengo una herida por allá dentro. ENa9(12)

Extraño tanto la tranquilidad de la casa del campo donde vivía, yo era muy feliz allá, hasta que llegó la guerrilla y se acabó la paz. (TNo1(11)

Otros relatos son sobre el impacto que ha causado a los niños/as las muertes violentas:

Un dolor muy grande y fue cuando perdí a mi tía de 18 años en la explosión de una granada en un puente por el barrio J. P. II, ella fue la que me cuidó cuando era bebé. TNo17(9)

Yo tengo dolor por la guerra; cuando iba para la escuela explotó un petardo y mató a unos amigos míos, nosotros tuvimos que escaparnos corriendo y escondernos en un hueco, eso fue por allá en una vereda de Montería. Yo lloraba todas las noches y me daban pesadillas, tuve que dormir como un mes en la cama con mi mamá. TNo15(10)



Mi mayor dolor fue cuando se murieron mi mamá y mi papá por una bomba que pusieron entre el Ocho de Marzo y La Sierra, mi mamita me dice que ellos están en el cielo, pero yo sigo llorando por ellos. TNa13(10)

Los papás y mamás de las niñas(os) enriquecieron las cartografías sobre el territorio, sus narrativas fueron más reiterativas en la victimización y el daño recibido que las de los niños/as; ellos/as se nombran víctimas, albergan resentimientos; no obstante, sus hijos(as) menores los lanzan al afrontamiento, al sueño, a la utopía de creer en un futuro mejor, los urgen a perdonar y a reconciliarse:

Vea profe, si no fuera por las palabras de mi niña de siete añitos "papá perdóneles, no les devuelva odio; yo voy a crecer y hacerme profesional, así trabajo para ayudarlo. Me abraza, me lava los pies, me peina; por ella no he quebrado a ese tipo que mató a mi hijo de 17 años, dízque por pisar una frontera invisible. (TPa2, niño 11 años y niña 7 años).

Una vecina le pegó, y como ella me carga esa bronca, yo soy demasiado grosera con ella, el niño no me contó, luego me di cuenta, cuando le hice el reclamo me dijo: Abuelita, yo no quería que usted saliera a pelear con ella. Él evita violencia todo el tiempo. Eso me parece muy lindo en un niño tan pequeño y nos da ejemplo. (Aa2, niño 7 años).



En la última parte del taller para cartografiar el territorio que venía ejecutando con los papás, realizamos un trabajo conjunto con los niños/as, donde, juntos, reconstruyeron hechos que colectivamente han vivido y fueron armando relatos en los que todos aportan, porque saben muy bien de qué están hablando, la narrativa de uno-a activó el recuerdo del otro, todos tenían uno o más dolores que contar, cada uno-a quería ser escuchado en ese dolor que nunca habían narrado juntos.

Yo era la única desconocedora de la historia contada por todos; ellos la recuerdan muy bien, lo palpé cuando los invité a construir el mapa de cada barrio y luego juntos el de toda la comuna. Fue como la representación espiritual de su territorio, que reconstruyeron en tres momentos:

Definición y reconocimiento de los actores: fue un proceso de identidad colectiva, hicieron la lista de los recursos físicos y humanos que poseen en cada barrio.

Elaboración de los mapas: a partir del levantamiento de un diagrama topográfico del territorio, se trabajaron cuatro categorías que organizaron las discusiones de los actores: *Itinerarios*, los recorridos físicos al interior de los barrios. *Diagramas*, las geografías abstractas de los territorios, o sea la identificación de rutinas comunes en el uso del territorio. *Representaciones*, son las perspectivas simbólicas en el espacio social, es decir, las maneras como los actores comprenden el uso del territorio. *Posiciones*, son las relaciones entre las categorías que emergieron, donde se descubrieron tensiones en términos de poder y comunicación entre posiciones dominantes y marginales, sobre todo con respecto a las ausencias del Estado, cuyos espacios ha tomado con fuerza la ilegalidad, pues son las bandas y los combos quienes ejercen la justicia y el poder, a través de la violencia desbordada, en estos territorios.

La reflexión sobre la realidad de sus territorios: a partir del mapa elaborado de cada barrio y la construcción de un plan de acción con alternativas de solución.

Durante la actividad - *El colegio sale a la calle y la calle entra al colegio* -, nos propusimos que los niños/as y sus familias pudieran resignificar los espacios de la violencia, mediante la de-construcción de las representaciones tejidas por la guerra y la re-construcción de nuevas significaciones o nuevos sentidos de lugar de los espacios habitados. Por eso nos dimos a la tarea de crear los universos de sentido de cada lugar,



los niños/as y adultos de cada calle o vecindad, nos encontrábamos para recorrer los sectores (previo convenio de los padres de familia y profesores con las bandas y los combos, a fin de evitar riesgos por las fronteras invisibles), elaboramos cartografías de esos espacios que mostraban sus formas de habitar, las maneras como cada quien le apuntó a la re-significación y construcción de nuevas espacialidades que, en términos de Castillejo (2004), son el producto, en tanto mecanismos para organizar el mundo, de formas sociales de buscar orden e inteligibilidad en un universo avasallado por la ambigüedad, para re-semantizarlo y crear nuevos espacios.

4. Mapeando la familia: en una hoja en blanco cada uno/a dibujó su casa y los distintos miembros de la familia en el lugar que quisieran ubicarlos, las relaciones que se dan entre ellos, los lugares que han marcado la vida familiar, los tránsitos que han tenido de un lugar a otro o de una situación a otra, la manera como han resuelto las situaciones presentadas, los acontecimientos más significativos, las marcas (cicatrices) que hay en sus cuerpos, en algunos lugares de la casa o de sus alrededores y los acontecimientos que han irrumpido y han marcado profundamente:

Me hace falta..., mi perrita que la regalaron cuando a mi papá lo empezaron a perseguir y nos tuvimos que venir" ENa4(9). "(...) me dio mucho dolor dejar mi perro. TNo1(11) ... algunas veces me mantengo muy callado, hay veces estoy triste, porque me hace falta mi perra. ENo2(10)



Emergieron relatos muy potentes sobre la manera como se las ingenian para rehacer las relaciones con los miembros de su familia o para ayudar a que otros las rehagan cuando se rompen por algún motivo.

Mi hijo todo el tiempo evita violencia [...] hay veces lo cascan, lo insultan y él no me cuenta, porque él sabe que yo de una salgo volada a pelear con todo el mundo ... él lo que hace es que me coge, me abraza y comienza a besarme. Me coge de la mano y me dice: Pareces un torito, camine mi torito; entonces me hace reír y se me pasa. ... él evita que yo pelee, si no fuera por él le habría cascado a más de uno. TMm1

En mi barrio suele pasar que llegan tocando la puerta cobrando vigilancia, eso ha sido para nosotros muy ofensivo, nos están extorsionando, ... Yo salgo furioso y el niño me dice: "Pero papá no les vaya a decir de esa manera, porque entonces se enoja y pasa algo mayor". Me hizo reflexionar y de alguna manera evitó una violencia mayor. Me tranquilizó. TPa1

También llamó la atención la señalización de cicatrices dolorosas de la casa en los lugares donde la violencia les mató a sus seres queridos, lo que deja claro que estas heridas de la guerra afectan no sólo al cuerpo del yo, sino también al cuerpo social. Esta cartografía lo evidencia:

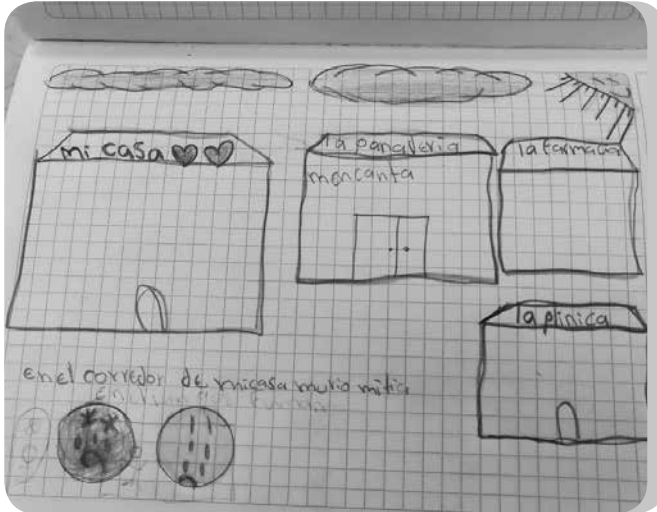


Figura 13.

Cartografía de la casa de la familia TNa8(9).
26 de julio de 2017.
Foto Olga Giraldo A.
(La niña no quiso colorearla porque "un hecho tan triste no merece ponerle colores").

Después de cada cartografía, se realizó una puesta en común a fin de favorecer la narración (se grabaron y se transcribieron). Las cartografías se trabajaron en talleres grupales con cada grado de la escuela (3°, 4° y 5°); las actividades individualizadas (entrevistas en conversacionales) se llevaron a cabo con un grupo de 6 a 8 niños/as de los distintos grados, que pertenecían a familias desterradas y que aportaron en gran medida a la indagación sobre las prácticas sociales de reconciliación. Se trabajó de manera individual con los padres de familia o acudientes y sus respectivos docentes; quienes de manera voluntaria se fueron vinculando al trabajo, muchos de ellos también hacían parte del fenómeno del destierro y atraídos por las actividades que se iban desarrollando con los niños y con las niñas, participaron para elaborar sus propias historias de dolor.

Aquí fue necesario introducir otras cartas náuticas sobre el dolor que dieran cuenta de dónde está el conflicto y la ofensa, qué les lastima, qué les ofende, qué les duele, quiénes han ocasionado ese dolor y de qué manera; sobre las victimizaciones sufridas a causa de la violencia estructural que se va amarrando con la del conflicto armado y la de la violencia urbana, y sobre el panorama de otras violencias, que no son sólo las del conflicto armado, y sus roles dentro de éstas.



5. Desinflando violencias: Para mitigar el sufrimiento y evitar la revictimización de los niños/as realizamos este taller en cuatro sesiones. Durante la primera sesión, se propuso un momento de relajación dirigido con música suave para soltar amarras a modo de un viaje por el mar, se dio la posibilidad de que cada uno/a de los/as niños/as identificara la parte o partes de su cuerpo más tensionadas y las relajara. Luego se le buscaron los motivos a la tensión, la rabia y/o el odio, haciendo ver que ante ciertos dolores y ofensas es natural experimentar estos sentimientos; se les permitió coger papel de colores y arrugarlo con fuerza, gritar fuerte todos al tiempo diciendo el nombre de lo que les duele, esta actividad se repitió varias veces durante la sesión, luego cortaron con tijeras tiras de colores, papel periódico y papel de revista, con los cuales harían una obra de arte.

En la siguiente sesión se le entregó un globo grande de colores a cada niño/a, se les motivó sobre el valor de la vida y de la armonía en el ser, para ello se les invitó a inflar el globo tan grande como fueran sus dolores, angustias, rabias, etc., después se les invitó a desinflar y botar esas violencias en un espacio verde en zona abierta, a fin de deshacerse de esas tensiones, quienes lo necesitaron repitieron esta dinámica varias veces, algunos niños/as lloraban, otros gritaban, caminaban, arrugaban papel, tiraban piedrecillas a una quebrada que pasa junto al colegio, se acercaban para contarme lo que sentían...

Por último, se les preguntó con qué querían ahora llenar esos espacios de los globos, fueron unánimes en decir que con perdón y reconciliación; entonces inflaron de nuevo el globo con energía y lo dejaron tan grande como quisieron. Cada uno/a retomó el papel de colores que había arrugado, el que había cortado, pegante, tijeras, marcadores y más papel de colores e hicieron su propio "retrato reconciliado", como lo llamaron; le dibujaron ojos, cara, le hicieron cabello y todas las decoraciones que quisieron, mientras lo decoraban escuchaban música suave, cuando estuvo listo lo expusieron y cada uno de los niños/as expresó sus sentimiento frente a esta experiencia, lo disfrutaron al máximo y, según sus narrativas, lograron sanar heridas que aún tenían abiertas.

6. Observación: Estuve entre ellos/as durante los recreos, en los cuales fui captando lugares y protagonistas de los conflictos y cómo hacen las paces. Observé dónde había peleas y luego entrevisté a esos niños/as: ¿Después de esta pelea qué pasó? ¿Qué piensas de esta relación? ¿Cuáles fueron las cosas que hiciste para rehacer tu relación con ese compañero(a)? ¿Qué aprendiste? ¿Cuánto tiempo duraron enojados? etc., etc.



Me cercioré de lo fundamental que es el juego en la vida del niño/a. Ser niño y jugar es un binomio inseparable. El juego es una de sus principales prácticas de reconciliación y por medio de él rehacen sus relaciones de manera ágil y expedita, como en una fantasía; no lo necesitan pensar mucho. Es más, no soportan dejar de jugar por un enojo, por ello utilizan el juego para reconciliarse, para hacer resistencia y re-existencia frente a la dificultad. Sus relatos dan cuenta de ello:

Los niños/as, aunque peleamos no nos quedamos bravos por mucho tiempo, al momento estamos juntos abrazados, es porque nos queremos mucho; yo muchas veces con mi hermanita resulto peleando por cualquier cosa y al momentico, sin saberse cómo, ya estamos juntas jugando, nos perdonamos muy rápido porque nos queremos. ENa7(11)

Por ejemplo, yo he peleado fuerte con mi hermanita, pero si ella me dice venga vamos a jugar, ahí mismo me contento y voy a jugar con ella, es que los niños extrañamos mucho a los hermanos y a los amigos. ENa6(9)

A los niños nos gusta que los amigos se sientan bien, nos hace falta la compañía de las otras personas, y si no tenemos con quién jugar nos sentimos mal. TNa27(9)



7. La memoria del dolor: Para conocer a fondo qué les dolía, cuál era la ofensa y su intensidad, que ameritaba un proceso de reconciliación, hicimos el taller - *La memoria del dolor* -. Para éste se entregó a cada niña/o un papel con la palabra dolor, ellos debían hacer con ésta lo que quisieran. Algunos escribieron lo que significaba para ellos la palabra, otros/as la definieron y dieron ejemplos, otros prefirieron relatar los hechos más dolorosos que habían experimentado en su corta vida. Luego colgaron los papeles en una cuerda (simulando un tendedero de ropa), no tenían que escribir su nombre para que todos pudieran leerse con libertad, cada uno/a pasó en silencio y leyó los escritos de todos sus compañeros/as.

Al final se realizó un conversatorio sobre los sentimientos que les suscitó el taller. Concluyeron de manera unánime que a las personas que amamos les perdonamos más fácil, y a veces hasta legitimamos ciertos castigos y maltratos en aras del afecto que les tenemos. Pero hay dolores profundos, dolorosos, que fueron ocasionados por extraños, sin motivos, acompañados regularmente de muchas victimizaciones sobre ellos mismos y sus familias; por lo general, han sido muertes violentas, secuestros, desapariciones, torturas, violaciones:

Yo sentí mucho dolor porque un violador me cogió y me violó, mis amiguitos le gritaban violador venga, venga para distraerlo; mi hermana y yo teníamos miedo y corrimos, pero lo mismo nos cogió. TNa20(10)

Dolor es cuando uno pierde un ser querido, por ejemplo, mi papito o a mi tío, que los mató la guerrilla, pero primero los desapareció. TNo17(9)



A mí me ha dolido la muerte por la guerra, por mi vereda mataron a varias personas y nos tuvimos que volar con mi mamá y mi hermanita; enterrar rápido a mi papito sin ni siquiera hacer el velorio. TNo2(10)

Yo tengo dolor por la guerra; cuando iba para la escuela explotó un petardo y mató a unos amigos míos, nosotros tuvimos que escaparnos corriendo y escondernos en un hueco, eso fue por allá en una vereda de Montería. TNo15(10)

El dolor me recuerda a mi mamita Patricia, porque para mí el dolor significa guerra, violencia, asesinato de los paramilitares; ellos la mataron. TNo17(9)

A mí la palabra dolor me recuerda guerra. TNa20(10)



*¡Que me haya dolido! la muerte de mi papá,
él me acostaba sobre su barriga, era conmigo
muy juguetón y lo mataron. TNa4(9)*

Algunos de sus relatos dejan ver el afecto que los niños/as sienten por sus mascotas y lo que sufren por ellas:

*Lupita es mi perra, tiene dañada la cadera y
le duele para caminar, a mí también me duele
cuando Lupita llora por el dolor, pero yo no
quiero que le pongan la inyección de la muerte.
ENo6(9)*

Este taller sobre la - *Memoria del dolor*- pretendía descubrir concretamente de qué se reconcilia un niño/a, dónde está la ofensa que amerite la reconciliación, como una práctica para perdonar lo imperdonable, como lo entiende Ricoeur (1996). Fue conmovedor conocer todas las ofensas que los habitan por la crudeza con la cual los ha azotado la guerra, los otros dolores experimentados no les han causado el daño que ha dejado en ellos este flagelo, pero al mismo tiempo, y a pesar de ello, la grandeza de su ser para otorgar el perdón y la reconciliación.

8. Cuentos Anecdóticos: Escribieron cuentos anecdóticos para describir hechos de su vida real, se dispuso un salón empapelado donde escribieron el lugar en que sucedieron los hechos. Tomando hechos de su vida real, la creatividad afloró en el salón con el zócalo empapelado listo para recibir sus narrativas; repasamos las partes de un cuento: inicio, nudo y desenlace, las escribimos al comienzo, en la mitad y hacia el final de los papeles del zócalo, a fin de darle una estructura con- sentido. Cada uno de los niños escribió y aportó su creatividad; al final del cuento soñaron cómo sería su territorio en paz.



Un grupo escribió la historia de un policía desaparecido por un grupo ilegal y luego rescatado; el otro grupo replicó la labor realizada con ellos. Entusiastas y motivados/as expresaron que, ante la firma del Acuerdo de Paz, el Gobierno andaba buscando personas que le ayudaran a la reconciliación en los barrios y veredas, y que para ello citó a los alcaldes y gobernadores del país, y el alcalde de Medellín le habló de un grupo de niños/as que habían participado en una investigación sobre prácticas de reconciliación, que sabían usar la cartografía social para juntos buscar soluciones a sus necesidades.

Los niños/as acogieron en su colegio al alcalde y su grupo de trabajo, y en compañía de sus padres y educadores emprendieron el trabajo de capacitar y acompañar a los líderes de las comunidades; después de tres meses, comenzaron el trabajo en los barrios y veredas logrando motivar a todos en el compromiso por la reconciliación. Según su sueño, la ciudad logró reconciliarse y vivir en paz. Lo último que escribieron ambos grupos fue "Sueño mi país en paz":

Así será Colombia en paz: No habrá corrupción, nadie cultivará, expenderá ni consumirá droga, porque en esas tierras se cultivarán flores; las familias se amarán: los papás no pelearán, abrazarán y besarán a sus hijos, los abuelos vivirán felices con sus familias, nadie los echará fuera; los niños respetarán a los mayores y a los otros niños, todos tendrán a Dios en su corazón; habrá empleo, estudio y comida para todos; no existirán armas ni de juguete, porque habrá parques, juegos, diversiones, canchas, piscinas, gimnasios, bibliotecas, cuentos,... en todos los lugares donde habiten personas. Nadie maltratará ni humillará a los demás, no botarán niños/as ni perros; no habrá gamines, ni ladrones, ni violadores. Todos nos preocuparemos por todos y si alguien necesita algo, estaremos atentos a ayudarlo; y si alguien sufre o tiene una alegría, siempre estaremos juntos para apoyarlo o para celebrar; nadie morirá por muerte violenta, sino cuando ya seamos muy ancianos. (Taller Cuento anecdótico 1).



9. Cultivando el árbol de la reconciliación: En el mes de septiembre, con motivo de la fiesta del amor y la amistad, los niños-as propusieron jugar al "amigo reconciliado"; la actividad consistió en que todos/as éramos amigos de todos/as. Para ello debíamos colgar mensajes en un chamizo seco que hay en el patio; los mensajes tenían que ser para animar, felicitar o pedir disculpas, lo hicieron con la mayor seriedad y respeto. Lograron mejorar las relaciones, no sólo con sus compañeros/as sino con sus padres y maestros/as, quienes también mandaron y recibieron mensajes. La dinámica fue acogida por otros grupos del colegio, quienes aprovecharon para replicar esta actividad y crear un ambiente de armonía y convivencia.

Las anteriores estrategias permitieron capturar los modos en que tramitaban las carencias, el dolor y la adversidad expresando sentidos creativos sobre la vida desde sus prácticas sociales de reconciliación por lo que sus narrativas fueron muy valiosas para mi estudio. La cartografía social permitió, como afirma Ramírez (2012), "un viaje de búsquedas, de reconocimiento y de apropiación, no sólo de lugares geográficos específicos, sino de la transformación de los espacios que se habitan, del territorio que se transita" (p. 105), porque "el espacio y el tiempo son inseparables, pues es en ellos donde permanecen huellas y formas particulares de adaptación y modificación que allí se definen" (p.106), marcas que hay en el cuerpo y en el espacio como territorios que habitamos.

Cuando los niños/as fueron interpelados sobre situaciones límite: ¿Cuándo estaba permitida la muerte del enemigo? ¿Cuándo no cabía la reconciliación? ¿Qué pasa cuando quien había causado daño no era el amigo, el vecino, el familiar, a quien le perdonamos porque hay un vínculo afectivo, sino un extraño que irrumpió en la cotidianidad y la fracturó irreversiblemente? ¿Qué harían si vieran enfermos, desempleado, necesitado de ayuda, etc., a ese extraño que les arrebató a sus seres queridos, sus territorios, sus mascotas, sus juguetes? Estas fueron sus respuestas:



Inv. ¿Te reconciliarías con esas personas que capturaron a tu hermano de 12 años y los hicieron salir de la finca que tanto extrañas?

ENa5(10): Yo sí me reconciliaría, porque ellos ... no son malos, sino que los obligan y por eso hacen tanto daño. A mí me da pesar de ellos, tener que hacer esas cosas tan horribles; yo creo que ellos también se aburren haciendo eso y quisieran que alguien les ayudara a salir de esa vida tan maluca. Ellos hacen el mal así de rapidez, ni piensan; por eso yo les ayudaría, mejor dicho, les perdonaría, porque uno qué se gana con odiar, uno en la vida no le tiene que guardar rencor a nadie, yo esas personas, viéndolas necesitadas las ayudaría; qué sabemos que mejoren y hagan mucho bien a los demás, sabiendo que uno les dio otra oportunidad, y qué alegría para uno saber que le ayudó a alguien que otros no le ayudarían tan fácil, porque les daría miedo.

Estas narrativas dejan claro que ellos/as sienten dolor y rabia frente a la ofensa con daño, es decir aquella que es irreversible y el culpable es un extraño, etc., pero no odian por sí mismos, porque el odio es aprendido, generalmente de los adultos, y transmitido socialmente. De ahí la esperanza que se aprende y se cosecha en el contacto con los pequeños.



Inv. ¿Ustedes creen que hay más alegría en los niños/as que en los adultos?

TNa8(9): Sí, sí, claro; tenemos menos cosas tristes en qué pensar; por eso tenemos el corazón lleno de alegría, amor, perdón, respeto, valores, responsabilidad, solidaridad. Mi mamá me deja jugar ahora porque después no voy a tener tantas ganas de jugar, por problemas o por ocupado o así, todas las cosas que les quitan las ganas de jugar a los grandes: pelean, se separan, los echan del trabajo, se enferman.

TNo10(12): Nos reconciamos de una, porque nos queremos bastante y no nos ponemos a pensar tanto como los grandes.

Conclusiones

Quienes no han sufrido directamente las consecuencias de la guerra se muestran más ajenos al perdón y la reconciliación que quienes la han padecido en su propia piel, éstos están dispuestos a pasar la página y, en adelante, escribir una historia no violenta. De ahí la generosidad de estos niños y niñas y sus familias para otorgar el perdón. Lo han demostrado también las poblaciones más victimizadas del país.

Uno de los mayores efectos del conflicto es el sufrimiento, son múltiples las heridas causadas a la población afectada por la violencia. Además de las heridas abiertas que dejan las masacres, otra herida que no cicatriza es la que deja la desaparición forzada, pues la violencia ejercida sobre el cuerpo es tal que ya no es, no existe para sus seres queridos, esta ausencia de cuerpo al cual dar sepultura es la razón para que la herida quede abierta.



Aunque el fenómeno de la globalización, tiene sus riesgos, hace a los niños/as más abiertos y dispuestos a prácticas de reconciliación con sus pares y con los adultos que los rodean, porque ellos son nativos digitales y tienen más interiorizados los discursos de perdón y reconciliación que circulan por los distintos medios, y están más sensibilizados frente a ellos.

Muchos de estos niños y niñas hablaron del destierro como una posibilidad que les permitió salir del campo a la ciudad y conocer otras realidades que les ampliaron el horizonte, las cuales no hubiesen conocido si no fuera por el contacto con la realidad citadina que ha sido para ellos/as una realidad generativa, un espacio posible para soñar con otras alternativas de vida, al aumentar sus recursos potenciales, fortalezas, aprendizajes, modos de ser reconocidos, nuevas relaciones, etc. Mostraron que la violencia no empaña en ellos/as sentimientos morales como la bondad, afecciones como el amor y la compasión; todo ello sigue siendo un camino a la esperanza y la introducción a una vida de nuevas posibilidades.

A pesar de haber atravesado múltiples violencias por el conflicto armado, ellos/as se narran en positivo, usando un lenguaje apreciativo que les permite "articular las vivencias pasadas, acciones presentes y horizontes futuros", como también lo muestran Alvarado et al. (2012, p. 178), y se hacen capaces de rechazar la violencia, pero no a quienes la ejercen, se muestran compasivos con quienes se han equivocado y están dispuestos a ayudarles, a darles afecto, porque los niños/as que son estimulados (nombrados y reconocidos) conforman desde allí sus subjetividades en positivo y se hacen capaces de construir futuros deseados, y afrontan las victimizaciones desde la asertividad; gracias a la plasticidad que poseen.

A menudo los niños/as han sido tratados desde la victimización y la carencia, no siempre valorados suficientemente en las potencias que poseen para encontrar soluciones creativas y modos no violentos de tramitar los conflictos, gracias a la capacidad de reflexión y argumentación que van desarrollando. Su creatividad es entendida como la capacidad para la creación de caminos innovadores o diferenciales de los caminos conocidos (Alvarado et al 2008), como "la transformación de la información antigua para solucionar problemas nuevos" (Ospina y Ospina, 2017, p. 180).

Los niños/as resuelven sin violencia aquellos conflictos que nos hemos acostumbrado inveteradamente a resolver con violencia, mediante la implementación de técnicas de negociación que presionan al contrario sin tener que agredirlo física o moralmente. El ejercicio de la política dentro de



un marco democrático les permite solucionar conflictos sin hacer uso de la violencia, más bien acudiendo a la trasgresión de lo establecido, como en el juego y así salvaguardan su cotidianidad.

Evidencié que en las violencias padecidas por los niños/as, el cuerpo tiene el papel central, es sobre él que se ha producido violencia (cuerpos mutilados, fragmentados, cuerpos violados, desaparecidos y desterrados), y que ha sido permanente la utilización sistemática del cuerpo como arma de guerra, más concretamente, el carácter del cuerpo como “blanco” del poder. También ha quedado clara la debilidad de la legislación colombiana, su Derecho y la falta de control jurídico y político de los gobiernos en esta materia, lo que ha incrementado el clima de violencia en el país, y ha permitido a los diferentes poderes acudir a formas “extremas” de su ejercicio sobre los cuerpos, porque el cuerpo goza de una enorme potencia y una posibilidad inusitada de resistencia que es la que lo hace objetivo del poder, por medio de una lógica perversa, llamada por Foucault “economía del castigo o política punitiva del cuerpo” (1999, p. 98-99). Varias “tecnologías corporales” utilizadas por distintos poderes en el marco del conflicto armado, hacen visible que la relación cuerpo/violencia no es igual entre unas y otras modalidades. Las formas de ejercicio del poder sobre los cuerpos son diferentes en cada una de ellas.

Una investigación como esta, dada su perspectiva cualitativa y su opción narrativa, no pretende presentar conclusiones universales, ni demarcar determinismos sobre las maneras de ser mujer, niño/a, víctima, o de expresión de la subjetividad. Para algunos —que lo valoran desde perspectivas positivistas—, esa es una limitante de este tipo de indagaciones, pero, para otros, su fortaleza radica en la manera como se asume una particularidad para evidenciar teóricamente cómo se expresa una tematización —en este caso la subjetividad política— y visibilizar la emergencia de las prácticas y sentidos de reconciliación de los niños/as como una apuesta política de empoderamiento social.



Referencias

- Alvarado, S. V., HF, Botero P., y Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*, 6 (11), 19-43.
- Blair, E. (2005). *Muertes violentas. La teatralización del exceso*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Blair, E. (2010). La política punitiva del cuerpo: "economía del castigo" o mecánica del sufrimiento en Colombia. *Estudios Políticos*, (10), 39-66.
- Bourdieu, P. (1990). *The Logic of Practice*. New York: Amazon.
- Bruner, J. (2003). *Juego, pensamiento y lenguaje*. *Revista Infancia Educar de 0 a 6. Educación comparada* (78), 79-85.
- Castillejo, A. (2004). Voces desde el sepulcro. Terror, espacio y alteridad en la guerra colombiana, Ponencia. *Seminario Internacional. (Des)territorialidades y (No) lugares*. Medellín: Iner.
- Connelly, M., y Clandini, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa et al. (Comps.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y narración* (pp. 11-59). Barcelona: Laertes/ Psicopedagogía.
- Delgado, M. (1999). Ciudad líquida, ciudad interrumpida. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 49 - 67.
- Díaz Alzate, M. V., Arbeláez Gómez, L. M., y David Manco, O. T. (2015). *La familia como espacio de socialización política: prácticas de crianza que forman a niños y niñas en cuidado, reconocimiento y compasión*. (Tesis de maestría). Convenio Universidad de Manizales y Cinde. Sabaneta, Colombia.



- Fajardo M, M., Ramírez L, M., Valencia S, M., y Ospina A, M. (2018). Más allá de la victimización de niñas y niños en contextos de conflicto armado: potenciales para la construcción de paz. *Universitas Psychologica*, 17(1), 1 - 14. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-1.mavnpp>
- Foucault, M. (1999). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gadamer, H. G. (1977). *Verdad y método: fundamentos de una filosofía*. Salamanca. Sígueme.
- García, R. (2000). *Micropolíticas del cuerpo. De la conquista de América a la última dictadura militar*. Buenos Aires: Biblos.
- Herrera, J. D. (2009). *La comprensión de lo social. Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales*. Bogotá: Ánthropos.
- Luna C, M. T. (Ed. 2018). *Cuerpo, territorio y política. Una experiencia de construcción de paz*. Bogotá y Manizales: Universidad Pedagógica Nacional, Cinde, Universidad de Manizales.
- Morris, D. (1994). *La Cultura del Dolor*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Ospina, D., y Ospina, C. (2017), (ene. - jun.). Futuros posibles, el potencial creativo de niños y niñas para la construcción de paz. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 175 - 192.
- Pabón, C. (2002). Construcciones de cuerpos. En Grupo de derechos humanos (Comp.), *Expresión y vida: prácticas en la diferencia* (pp. 35-79). Bogotá: Escuela Superior de Administración Pública–ESAP.
- Packer, M. (2013). *La ciencia de la investigación cualitativa*. Capítulo III. Bogotá: Universidad de los Andes.
- PEI. (2017). *Institución Educativa Tulio Botero Salazar*. Medellín.



- Ponty, M. (2005). *Phenomenology of Perception*. London: Taylor & Francis e library.
- Ramírez C., M. (2012, jul. - dic.). La Cartografía Social: mensajera de experiencias pedagógicas para la formación de una cultura en Derechos Humanos. *Educación y Ciudad* (23), 91 - 102.
- Ricoeur, P. (1969). Hermenéutica Bíblica, En P. Ricoeur, *Parábolas para nuestra época: La relectura del Nuevo Testamento después del Holocausto (Capítulo IV)*. Oxford Scholarship Online. París: Biblos.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción*. París: Trillas.
- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y narración*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2013). *La memoria, la historia y el olvido*. Madrid: Paidós.
- Uribe de H., M. T. (1998). Las soberanías en vilo en un contexto de guerra y paz. *Estudios Políticos*, (13), 11-37.
- Villegas, L., y Luna, M. T. (2018, jul. - dic.). Algunas claves políticas para pensar el dolor en tiempos de dolor. *Analecta Política*, 8(15), 301-314.

Un proceso de investigación es como una relación afectiva:

comienza con mucho entusiasmo e intensos deseos de llegar lejos caminando de la mano de otros y otras, y así se presenta la posibilidad de forjar encuentros, fortalecer vínculos y lograr juntos esos sueños. Las autoras de este libro hemos sido compañeras de caminos investigativos y, en este proceso de enseñar-aprender e investigar, hemos sido alumnas y maestras; también coequiperas en ese rol académico de ser co-investigadoras, pero, de alguna manera, logramos también ser amigas para hacer realidad este sueño de contar a otros nuestra experiencia.