

**LA FAMILIA COMO AMBIENTE DE CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA EN PRIMERA
INFANCIA: UN ESTUDIO DE CASO**

**YOLIMA RAMÍREZ
ANDREA PÉREZ
NATALIA UCRÓS**

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

**FUNDACIÓN CENTRO INTERNACIONAL EDUCACIÓN Y DESARROLLO
HUMANO- CINDE**

BOGOTÁ

JUNIO DE 2012

**LA FAMILIA COMO AMBIENTE DE CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA EN PRIMERA
INFANCIA: UN ESTUDIO DE CASO**

**YOLIMA RAMIREZ
ANDREA PÉREZ
NATALIA UCRÓS**

Tesis como requisito para obtener el grado de:
Magíster en Desarrollo Educativo y Social

Director:
Juan Carlos Garzón

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL-
FUNDACIÓN CENTRO INTERNACIONAL EDUCACIÓN Y DESARROLLO
HUMANO- CINDE**

BOGOTÁ

JUNIO DE 2012

Nota de aceptación

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Bogotá, Junio de 2012

RESUMEN ANALÍTICO DE EDUCACIÓN – R.A.E.

TIPO DE DOCUMENTO: Tesis de Grado Maestría

ACCESO AL DOCUMENTO: Universidad Pedagógica Nacional –CINDE

TÍTULO DEL DOCUMENTO: La familia como ambiente de construcción de ciudadanía: un estudio de caso.

AUTOR(S): RAMÍREZ VALENZUELA, Yolima, PÉREZ RAIGOSO, Andrea del Pilar, UCRÓS PINZÓN, Natalia.

PUBLICACIÓN: Bogotá, 2012, 86 p.

PALABRAS CLAVES: Familia, prácticas y dinámicas familiares, subjetividad, subjetividad política, ciudadanía.

DESCRIPCIÓN: La presente investigación, sobre cómo puede darse la construcción de ciudadanía en un niño de dos años dentro de su contexto familiar, pretende no solo dar a conocer dinámicas, actores y prácticas concretas dentro de una familia particular, sino propiciar cuestionamientos y redefiniciones concretas respecto a los conceptos de infancia, ciudadanía y familia en general.

Adicionalmente, pretende identificar procesos familiares específicos que podrían dar luces para entender o conocer otras familias y otros procesos, relacionados con participación, subjetivación, democracia o ciudadanía. Por esto, los resultados de esta investigación no pretenden dejar por sentada una crítica u oposición frente a supuestos “deber ser”, o apoyar posiciones que contradicen los marcos de referencia internacionales como la Convención, o nacionales, como el Código de Infancia y Adolescencia. Se trata más bien de generar y dejar dudas expuestas sobre presunciones de verdad ya establecidas.

FUENTES: El documento se basa en doce fuentes bibliográficas principalmente. Estas pueden ser consultadas en el listado de bibliografía del documento.

CONTENIDOS: El documento está conformado por tres capítulos. El primer capítulo es el marco metodológico en cual se plantea la pregunta de investigación, el objetivo general y los objetivos específicos, junto con el enfoque metodológico en el cual se fundamenta la investigación y sus respectivos alcances, relacionados con el interés de reconocer las dinámicas familiares que posibilitan la construcción de ciudadanía en un niño de primera infancia. El segundo capítulo contiene el marco teórico en el cual se abordan las categorías principales que constituyen la pregunta de investigación: *familia, ciudadanía y representaciones sociales*. En el tercer capítulo, se presentan los resultados de la investigación y finalmente las conclusiones.

METODOLOGÍA: Para llevar a cabo esta investigación de corte cualitativo, se realizó un estudio de caso en las cercanías de Bogotá con la familia Muñoz Martínez a la que pertenece Gustavo, un niño de primera infancia de dos años de edad. Se usaron como técnicas de recolección de información la etnografía y la entrevista semiestructurada, y como técnica de análisis la teoría fundamentada.

CONCLUSIONES: La principal conclusión a la que se llegó por medio de esta investigación consiste en reconocer que las dinámicas familiares alrededor del cuidado y la formación de un niño de dos años, pueden ser entendidas como un sistema de acción social que está más cercano de construir subjetivación política en el niño que ciudadanía, donde la ubicación del sujeto en el orden social se convierte en el principio y en el resultado de este sistema. También se pudo concluir que las relaciones de andamiaje son el eje del sistema, ya que determinan la posibilidad de que el niño replique el orden establecido o lo cuestione y lo transforme, y de que las construcciones que se realicen sean con el niño y no en el niño. Adicionalmente, a partir de la investigación y de los hallazgos, tuvo un protagonismo importante la infancia más que la niñez, entendida la primera como la relación entre niños y adultos o pares, es decir, como un espacio de relaciones sociales donde se construye un sentido frente a la relación niños - otros.

FECHA DE ELABORACIÓN RESUMEN: 14 de junio de 2011

TABLA DE CONTENIDO

1.	PRESENTACIÓN.....	7
2.	METODOLOGÍA.....	10
2.1.	Pregunta de investigación.....	10
2.2.	Objetivos.....	10
2.3.	Enfoque metodológico.....	10
2.4.	Alcances de la investigación.....	14
2.5.	Fases de la investigación.....	15
2.6.	Recolección de información.....	15
2.6.1.	Categorías metodológicas.....	15
2.6.2.	Instrumentos.....	18
2.7.	Procesamiento de la información.....	18
3.	ANTECEDENTES.....	19
4.	MARCO CONCEPTUAL.....	23
4.1.	Las familias posibles.....	23
4.2.	Las ciudadanías posibles.....	35
4.3.	Las representaciones sociales como base de las prácticas en la familia	43
5.	RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	45
6.	CONCLUSIONES.....	69
7.	BIBLIOGRAFÍA.....	80
ANEXOS		
	ANEXO 1: Modelo De Diario De Campo.....	87
	ANEXO 2: Entrevista semi-estructurada para ser aplicada a Cira.....	88
	ANEXO 3: Diarios de campo.....	91
	ANEXO 4: Transcripción entrevista aplicada a Cira.....	113

1. PRESENTACIÓN

En 1989 fue firmada y ratificada por 193 países y hecha pública la Convención Internacional de los Derechos del Niño, que tiene como propósito principal hacer que los países firmantes *acepten a los niños y jóvenes como sujetos de derecho*, pero además que consideren que en *todas las acciones y decisiones de sus Estados y de las sociedades que los conforman prime el interés del niño*. Su reconocimiento como sujetos de derechos y la defensa de sus intereses podría constituirse claramente en un tipo de ciudadanía social, pero ciertamente dista del ejercicio de una ciudadanía legal (igualdad ante la ley) y política (intervención en las decisiones políticas del Estado) (Zuluaga, 2002, p. 88).

Sin embargo, la Convención señala a todos los actores e instituciones sociales de dichos países como los responsables de hacer que en las sociedades que representan las personas de 0 a 18 años sean ciudadanos, con todos los derechos, como lo son los adultos. Una de esas instituciones clave es la familia, la cual es nombrada directa o indirectamente y de manera permanente a lo largo de los artículos de la Convención¹, pues es considerada como el primer núcleo de socialización de todas las personas y por ende, es contemplada como fundamental para la construcción de ciudadanía en los niños y jóvenes.

A pesar de la claridad inicial que puede presentar la Convención, hay cuestiones establecidas en su interior que llaman la atención y que en el momento de llevarlas a la práctica deben ser revisadas, ya que son cuestiones que parten de una mirada universal de las relaciones sociales, de las interacciones y de las costumbres, y su puesta en práctica puede complejizarse si no se contempla la diversidad social que caracteriza a los grupos humanos.

Un ejemplo de estas cuestiones es la del hecho que los niños sean ciudadanos desde que nacen, es decir, desde que llegan a una familia. Vale la pena revisarla porque de ese marco de política internacional pueden surgir múltiples preguntas, tales como ¿de qué

¹Los principales artículos de la Convención Internacional de los Derechos del Niños donde la familia es nombrada son: Art. 3, Art. 5, Art. 7, Art. 8, Art. 9, Art. 10, Art. 16, Art. 18, Art. 20, Art. 24, Art. 27.

ciudadanía se está hablando? ¿A qué familia se está haciendo referencia? ¿Cuál es el rol de la familia frente a esa ciudadanía, construirla, fortalecerla, iniciarla?

Teniendo en mente esas preguntas y respondiendo al interés de la Línea de Investigación en Niñez, de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social del CINDE, que se centra en identificar los procesos, los actores y las condiciones necesarias para la construcción de ciudadanía desde la niñez y así aportar a la comprensión del conjunto de factores e interacciones que se ponen en juego durante la primera infancia para hacer real el derecho a la participación de los niños y niñas (Pineda, 2010), surgió la pregunta que guió este proyecto de investigación: **¿Cómo una familia que habita en las cercanías de la ciudad de Bogotá, puede ser un ambiente de construcción de ciudadanía en un niño de dos años?.**

Para pensar esta pregunta es necesario desagregarla, con el fin de no caer en “universalismos”, es decir, para lograr ver si hay diferentes tipos de ciudadanía, diferentes formas de construirla, distintos tipos e ideas de familia y, por ende, diferentes relaciones entre los miembros de las familias y los niños y niñas de primera infancia en términos de esa construcción. Por lo cual, reconocer la manera como se construye ciudadanía en una familia, con unas condiciones particulares, de acuerdo a un contexto de habitación, además de contribuir al desarrollo y avance de la Línea de Investigación, permite el cuestionamiento de conceptos o ideas significativas en la actualidad como la de participación y el ejercicio de la ciudadanía.

En la actualidad, el Estado colombiano, como respuesta a los compromisos adquiridos al firmar la Convención Internacional de los Derechos del Niño, ha establecido programas y políticas orientadas a garantizar el respeto y cumplimiento de dichos derechos, que se ponen de manifiesto en el Código de Infancia y Adolescencia publicado en 2006 (CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA, 2006) y en la política educativa para la primera infancia “De Cero a Siempre” (PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA, 2011). Esto ha hecho que los discursos de lo público (del Estado) estén íntimamente relacionados o sean influyentes en las prácticas y discursos de lo privado (las familias) y que finalmente, las acciones hacia los niños y las niñas estén en medio de la tensión entre lo legalmente establecido y lo culturalmente heredado, entre el deber ser y la realidad.

Por esto, la indagación que se realizó por medio de esta investigación, sobre cómo puede darse la construcción de ciudadanía en un niño de dos años dentro de su contexto familiar, pretende no solo dar a conocer dinámicas, actores y prácticas concretas dentro de una familia particular, sino también propiciar cuestionamientos – en articulación con los resultados del trabajo de la línea de investigación - y redefiniciones concretas respecto a los conceptos de infancia, ciudadanía y familia en general.

Adicionalmente, pretende, a partir del proceso de construcción teórica, del trabajo de campo y de las conclusiones, identificar procesos familiares específicos que podrían dar luces para entender o conocer otras familias y otros procesos, relacionados con participación, subjetivación, democracia o ciudadanía. Por esto, los resultados de esta investigación no pretenden dejar por sentada una crítica u oposición frente a supuestos “deber ser”, o apoyar posiciones que contradicen los marcos de referencia internacionales como la Convención, o nacionales, como el Código de Infancia y Adolescencia. Se trata más bien de generar y dejar dudas expuestas sobre presunciones de verdad ya establecidas.

2. METODOLOGÍA

2.1. Pregunta de Investigación

¿Cómo una familia que habita en las cercanías de la ciudad de Bogotá, puede ser un ambiente de construcción de ciudadanía en un niño de dos años?

2.2. Objetivos

Objetivo general

Documentar las dinámicas familiares que inciden en la construcción de ciudadanía en un niño de dos años, para identificar las representaciones sociales y prácticas que caracterizan dichas dinámicas.

Objetivos específicos

- Identificar las dinámicas y prácticas que se dan en la familia que inciden en la construcción de ciudadanía en un niño de dos años.
- Comprender las representaciones sociales y las prácticas que inciden en la construcción de ciudadanía en un niño de dos años, a partir de las dinámicas socioculturales en las cuales está inscrita la familia.

2.3. Enfoque Metodológico

Atendiendo a los objetivos de la investigación, relacionados con identificar y comprender las representaciones sociales y las prácticas de la familia Muñoz Martínez, que inciden en la construcción de ciudadanía de Gustavo, un niño de dos años, se determinó que la metodología apropiada para ésta era el estudio de caso, para así lograr conocer una situación específica (Gustavo y su familia), en su contexto real y focalizando en un fenómeno específico. Se decidió que el análisis de los datos e información recogida se haría por medio de la técnica de la teoría fundamentada, para así poder favorecer la emergencia de teorías sobre el tema de interés.

En relación con el enfoque metodológico del estudio de caso es necesario anotar que aunque no existe una definición única de este enfoque, la mayoría de expertos coinciden en que éste consiste en obtener el entendimiento en profundidad de un fenómeno complejo, tanto en sí mismo como en relación con su contexto. (Martínez, 2006, pág. 20). De la misma manera Yin, uno de los estudiosos más reconocidos en este enfoque, lo define como “una búsqueda empírica que investiga un fenómeno contemporáneo dentro de un contexto de vida real” (Yin, 1994, p. 13), dándole así a esta metodología una característica descriptiva que refiere al detalle la situación concreta en el momento mismo de realizar el estudio y que le permite al investigador reconocer a la persona misma, pero también reconocer y consignar las situaciones, actitudes, decisiones y circunstancias existentes que la rodean. Por lo cual, se establece como la *unicidad* lo que separa a esa persona (y al caso) de otras y lo que permite un examen y escrutinio cercano, lo mismo que la recopilación de una gran cantidad de datos detallados, que pueden llegar a dar cuenta del fenómeno con todo lo que implique directamente y con todo lo que pueda ir surgiendo en el proceso de investigación.

En este sentido, se establece que en el desarrollo del proceso de un estudio de caso, la formulación de las preguntas de investigación (Yin, 1994, p. 13) que van a ser probadas, se constituye el momento más importante, independientemente de si la investigación busca trabajar deductivamente para probar la teoría o inductivamente para generar teoría, lo cual permite reconocer que el estudio de caso enfatiza no sólo en la construcción de teorías, sino que también incorpora las teorías existentes, revelando así una mezcla de la inducción con la deducción (características propias del estudio de caso contemporáneo) (Martínez, 2006, p. 191)

Así, en el caso específico de esta investigación, el fenómeno sobre el que se deseaba profundizar era el proceso de construcción de ciudadanía en un niño de dos años dentro de su contexto familiar, haciendo énfasis en las dinámicas más significativas y describiendo los eventos que se constituían relevantes o que emergían en el desarrollo de la etnografía, que dieran cuenta de las maneras como la familia puede ser un ambiente de construcción de ciudadanía en los niños y niñas de primera infancia.

En este sentido se cumplieron algunas pautas establecidas para el desarrollo del estudio de caso (Martínez, 2006, p. 181), como fueron: la selección del caso; muestra de la investigación; la definición de la(s) unidad(es) de análisis; la recolección de la información; la forma de análisis de la información obtenida y el protocolo de estudio de caso (Martínez, 2006, p. 182).

Por otra parte y como se señaló arriba, esta investigación basó el análisis de la información en la teoría fundamentada, que puede definirse por medio de los siguientes principios:

(...) La recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan una estrecha relación entre sí. Un investigador no inicia un proyecto con una teoría preconcebida (...). Más bien comienza con un área de estudio y permite que la teoría emerja a partir de los datos. (...) Debido a que las teorías fundamentadas se basan en los datos, es más posible que generen conocimientos, aumenten la comprensión y proporcionen una guía significativa para la acción (Strauss, 2002, p. 14).

De esta manera, desde la teoría fundamentada, las hipótesis se concretan a partir de las conexiones emergentes entre los códigos encontrados y las distintas cuestiones (deducidas de los códigos). Así, a través de las sucesivas comparaciones de los datos, tal como son recogidos, se crean niveles más abstractos de conexión teórica y entonces la teoría se construye inductivamente desde los estadios progresivos del análisis de datos. De esta manera se codifica y reflexiona sobre el tipo de datos que se está recogiendo, y como resultado final, se realizan comprobaciones a medida que se desarrolla la labor de recogida de datos (Trinidad & Herrera, 2010, p. 43).

Aclarado el enfoque metodológico y de análisis en los que se basó la presente investigación, es necesario describir brevemente las dos técnicas de recolección de información que se utilizaron. Estas son la observación participante o etnografía y la entrevista semi-estructurada.

En relación con la observación participante, se puede decir que se constituyó en el instrumento adecuado para esta investigación porque era necesario “acceder al conocimiento cultural del grupo, a partir de registrar las acciones de las personas en su ambiente cotidiano” (Bonilla & Rodríguez, 2000, pág. 118) y poder así, como lo permite

esta técnica, acercarse al contexto físico inmediato de la familia de Gustavo, a sus relaciones dentro de este y a las construcciones de sentido que hacen a partir de sus prácticas. Obviamente, esto se logró por medio de un proceso interpretativo, buscando descifrar sentidos, juegos de lenguaje, formas de ver y de verse, que, en efecto, solo fue posible al descentrarse del punto de vista personal e intentar moverse hacia el modo de comprender y ver de los otros (Trinidad & Herrera, 2010, p. 12).

De esta forma, por medio de las observaciones etnográficas se logró que las investigadoras se involucraran en las actividades diarias de la familia, generalmente en las del día sábado en la mañana (como coser, cocinar, jugar, arreglar la casa) y que se hiciera un registro de la información en diarios de campo, que eran escritos después de las visitas, ya que durante estas se permanecía con la familia ayudándolos o participando de lo que ellos estuvieran haciendo.

Por otro lado, la entrevista semi-estructurada fue de gran utilidad en esta investigación, por permitir un espacio de conversación cara a cara, donde se generaron distintas y nuevas reflexividades sobre el tema, ya que ésta técnica permite que la gente hable sobre lo que sabe, piensa y cree, llevando a obtener enunciados y verbalizaciones en una instancia de observación directa y de participación (Guber & Herrera, 2011, p. 53).

Así, la entrevista que se realizó favoreció un acercamiento directo en el que surgieron emociones, ideas e imaginarios por parte de la madre de Gustavo (Cira, quien fue la única entrevistada en esta investigación), alrededor del lugar que ella ocupa en la familia, de las respectivas relaciones con todos los miembros de la familia, especialmente con su hijo de dos años, y de las acciones educativas y de cuidado que realiza hacia él. Es más, se podría decir que solo, en ese momento, emergieron realmente las categorías que le dieron vida a los hallazgos y conclusiones de este trabajo de investigación.

2.4. Alcances de la investigación

Esta investigación responde al interés de conocer las dinámicas de una familia frente a la construcción de ciudadanía en un niño de primera infancia. En un principio se intentó hacer un ejercicio comparativo, entre una familia habitante de una zona rural y una familia habitante de una zona urbana, para evidenciar las diferencias y similitudes en el proceso

de formación de ciudadanía. Sin embargo, por cuestiones de acceso a los contextos, se tomó la decisión de trabajar solamente con una familia. Esta familia se contactó mediante uno de los miembros del grupo de investigación quien conocía a la madre (Cira Martínez) por un trabajo conjunto en la Secretaría de Integración Social del Distrito de Bogotá, de la localidad de Usaquén. Así, la investigación tuvo un cambio de enfoque, en el sentido de dejar de ser una investigación de tipo comparativo, para pasar a ser una investigación con un interés descriptivo hacia una sola familia y sus dinámicas.

De esta forma, fue que se entró a trabajar con la familia de Cira, una mujer de 38 años, oriunda del departamento del Bolívar, que vive en las afueras de Bogotá en el municipio de La Calera en una casa de tres pisos. En el primero vive ella y su familia: su esposo Adolfo y sus hijos Josué de diez años, Johan de seis años y Gustavo de dos años. En el segundo piso vive un hermano de Adolfo, y en el tercero viven el papá y la mamá de Adolfo.

Para realizar la investigación con Cira y su familia, primero se tuvo una conversación telefónica con ella en la que se le manifestó la intención del trabajo, el tema y el objetivo que se pretendía desarrollar y sobre la forma en que ellos participarían. Al saber de su interés, se realizó la primera visita, donde se le explicó con más detalle cómo sería el trabajo y donde comenzaría formalmente el ejercicio etnográfico.

Para comprender el alcance de esta investigación, en relación con el trabajo etnográfico y de entrevista que se logró hacer con la familia de Gustavo, es importante tener en cuenta algunos asuntos. En acuerdo con Cira, se estableció que las visitas a su casa se realizarían los sábados durante un mes, ya que es un día en que ella generalmente está en la casa con sus hijos. Por otro lado, se tomó la decisión de considerar que en la familia de Cira el niño de primera infancia en el cual se iban a centrar las observaciones sería Gustavo (de dos años), pues a pesar de que hay otro niño, Johan de seis años, no iba a ser considerado como niño de primera infancia de modo que se pudiera responder a la normativa nacional sobre primera infancia que determina que a esta población pertenecen los niños de 0 a 5 años.

También, para comprender esta familia y así cuestiones que influyeron en la investigación, vale la pena tener en cuenta que Johan y Gustavo son hijos de Adolfo, y

que Josué y Joshua (otro hijo de Cira que tiene 18 años y que algunas veces se queda en la casa de ellos) son hijos de Cira producto de otra relación.

Por último, se resalta la dificultad en la participación de Adolfo, el papá de Gustavo, durante todo el proceso, puesto que él trabaja como taxista y tres de los cuatro días en los que se realizaron las visitas estaba desempeñando su labor, y además porque en las ocasiones en las que se le comentó la intención de entrevistarlo se negó y presentó excusas que daban la impresión de no querer participar. Sin embargo, se estableció una relación de confianza interesante con Cira lo cual permitió que en la información recogida los datos sobre el padre, sus opiniones y acciones aparezcan como relato de ella y de los hijos, y no como relato directo ofrecido por Adolfo.

2.5 Fases de la investigación

Las fases que se siguieron en el desarrollo de esta investigación fueron las siguientes:

- Definición de pregunta de investigación y objetivos.
- Definición de tipo de investigación a realizar.
- Revisión teórica y de antecedentes.
- Búsqueda y contacto con la familia con la cual se podría realizar la etnografía y acuerdos para hacerla (días, fechas, horas, formas, personas involucradas).
- Primeros ejercicios de etnografía con la familia y construcción de diarios de campo.
- Construcción de entrevista semi-estructurada a partir de las primeras visitas a la familia.
- Desarrollo de otras etnografías y registro en los diarios de campo.
- Aplicación de la entrevista semi-estructurada.
- Organización inicial de la información recogida tanto en los diarios de campo como en la entrevista.
- Análisis de la información.
- Construcción de conclusiones como respuesta a los objetivos de la investigación.

2.6 Recolección de información

2.6.1. Categorías metodológicas

Para la construcción de los instrumentos que se utilizaron en el trabajo de campo y las entrevistas que se realizaron con la familia Muñoz Martínez, fue necesario identificar unas categorías metodológicas relacionadas con la construcción de ciudadanía desde el ambiente familiar.

Estas categorías, por el momento de la investigación en el que fueron identificadas, respondieron al marco conceptual construido como base para el trabajo de campo. Así, la revisión de los conceptos de familia, ciudadanía y representaciones sociales permitieron pensar que el ambiente de la familia, frente a la construcción de ciudadanía, contiene unas características particulares, que lo diferencian y determinan en relación con otras instituciones y ambientes sociales.

Esta claridad, relacionándola específicamente con el significado de las representaciones sociales y con su importancia en la construcción de sentido y realidad social, llevó a la necesidad de identificar unos momentos o formas en las que dentro de una familia se construye ciudadanía, que es posible que determinen cómo lo hace, qué miembros de la familia lo hacen, a partir de qué referentes, con qué propósito y, finalmente, en relación con qué tipos de ciudadanía.

Se definieron entonces las siguientes categorías metodológicas, que se refieren a situaciones o acciones en las que se considera que se puede construir ciudadanía desde el ambiente de la familia. Vale la pena aclarar que no son categorías excluyentes, por el contrario, son categorías que se cruzan y se complementan entre sí.

Legitimación de las acciones de los adultos

Esta categoría se refiere a los referentes o al discurso desde el cual los adultos legitiman sus acciones o decisiones frente a los niños. Esos referentes pueden ser su propia infancia y las experiencias y aprendizajes que en ella tuvieron, o también discursos que circulan en la familia, en la comunidad o a nivel más macro, a través de los medios de comunicación o las políticas públicas. Un ejemplo es cuando la mamá le dice al niño que no puede hacer eso o le pega por haber hecho algo y le dice o cuenta que lo hace de esa manera porque así fue como le enseñaron a ella que se educan los niños.

Libertad y regulación

Se refiere a la relación, que suele ser contradictoria o de tensión, entre lo que el adulto permite hacer a los niños o la libertad que le da en sus acciones y la regulación que lleva a cabo por medio de las normas y los controles. Un ejemplo es la situación en la que un adulto le dice a un niño que puede hacer algo a su manera o como quiera, y en el momento en el que el niño lo hace, el adulto decide regañarlo porque lo hizo de una forma que lo disgustó o molestó.

Cuestionamiento de las relaciones de poder

Esta categoría se refiere a los momentos en los que las relaciones entre adulto y niños entra en tensión porque los niños controvierten las relaciones de poder, en el sentido de que la costumbre es que prima el adulto, su interés, su bienestar, frente al de los niños. Un ejemplo es cuando el adulto cambia la forma en la que va a hacer algo porque el niño le propone otra forma o porque cae en cuenta que el niño quiere hacerla de una manera diferente.

Espacios de participación de los niños

Esta categoría se refiere a la participación de los niños en la toma de decisiones o en los momentos de dar sus opiniones sobre cuestiones frente a los adultos. Generalmente esto se da cuando el adulto lo permite, por eso es necesario revisar los momentos en los que el adulto da esos espacios.

Lugar del sujeto en el orden social

Se refiere a la identidad personal que los adultos construyen en el niño y al rol que le designan dentro de la familia pero así mismo dentro de la sociedad, por medio de las actividades, conversaciones, normas y demás actividades e intercambios que sostienen con ellos. Un ejemplo es el momento cuando el papá le dice a su hijo que el es el fuerte, que el hace los trabajos que merecen fuerzan o que no puede llorar porque eso es cosa de niñas.

2.6.2. Instrumentos

Para el registro de las etnografías se utilizó el siguiente modelo de diario de campo: (Anexos 8.2 – Diarios de Campo de la Etnografía realizada en la familia de Gustavo):

Lugar de la visita			
Día			
Horario			
RESUMEN SALIDA DE CAMPO			
Tipo de contacto	Lugar	Fecha	Fecha de codificación
1. Principales temas identificados.			
2. Preguntas de investigación que se responden.			
3. ¿Qué información no se logró recoger?			
4. ¿Nuevas hipótesis? Supuestos			
5. Otros aspectos importantes que deben registrarse			
6. Actividades para la próxima visita			
DIARIO DE CAMPO			
1. Descripción general de la situación.			
2. Descripción detallada.			

Para la entrevista, se diseñó una entrevista semiestructurada a partir de los objetivos y temas de interés de la investigación y de lo visto en las primeras etnografías realizadas (Anexo 8.3. Entrevista semiestructurada dirigida a Cira).

Finalmente, se utilizó el programa Atlas.ti para organizar la información recogida y realizar el primer análisis de esta.

2.7 Procesamiento de la información

- Transcripción de la entrevista (Anexo 4. Transcripción entrevista a Cira) y de los diarios de campo (Anexos 8.2 – Diarios de Campo de la Etnografía realizada en la familia de Gustavo).
- Primer análisis y primera codificación con el programa Atals.ti.
- Segunda codificación
- Desarrollo del análisis y relación con la construcción teórica.
- Construcción de conclusiones

3. ANTECEDENTES

Realizar una revisión previa, para conocer y re-conocer los avances que se han dado en investigaciones pasadas y relacionadas de algún modo con el tema de investigación propuesto en este proyecto, se constituye en una herramienta importante que no solo contribuye al desarrollo de la línea de investigación de la cual se deriva el presente proyecto, sino que además establece las bases para continuar con un trabajo de investigación cuyo tema ha sido abordado en otros momentos con diferentes miradas y enmarcadas en otros enfoques, contextos y poblaciones.

Se realizó así un sondeo de los ejercicios desarrollados desde algunas instituciones cuyo espacio de acción se centra en la primera infancia como la Fundación Bernard Van Leer, u otras, como el CINDE, que además de desarrollar investigaciones sobre primera infancia, trabaja temas como representaciones sociales y construcción de ciudadanía o espacios de participación infantil. Adicionalmente, se hizo una búsqueda en las universidades nacionales que tienen programas de investigación sobre estos temas, tales como la Universidad Nacional de Colombia, la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá y la Universidad de los Andes. De esta forma, se logró cubrir a nivel nacional las instituciones pares del CINDE que construyen información y conocimiento sobre el tema de interés de la presente investigación.

A partir de la búsqueda, se seleccionaron cuatro investigaciones o documentos que recogen investigaciones, que han trabajado e indagado sobre temas o situaciones donde se entrecruzan la familia, la primera infancia, su cuidado, formación y participación, y las representaciones sociales. Así mismo, son trabajos que ofrecen resultados, conclusiones y pendientes interesantes para la pregunta que genera esta investigación. A continuación se presentan las investigaciones con una breve descripción de sus objetivos y resultados.

- **Influencia de las representaciones sociales de género y castigo que tienen los padres y las madres en los correctivos utilizados con los niños y las niñas** (Buitrago & Otros, 2008).

La intención de esta investigación es conocer las dinámicas que se generan alrededor de las representaciones sociales (RS) que existen en adultos con respecto al género y

castigo ejercido en niños y niñas entre los 0 y 18 años de edad. En este sentido se resalta el interés por encontrar respuesta a la formación y transformación de las RS de los padres de familia en las acciones y razones que los llevan a cometer castigos según el género.

Como producto del estudio se concluye que al identificar las diferencias entre la formación y crianza dada a los niños y las niñas, se denota “una mayor movilización y transformación respecto a las representaciones sociales de castigo y género en las familias monoparentales femeninas, evidenciando una ruptura del tradicional modelo patriarcal de la crianza y posibilitando así el desarrollo de las niñas y los niños más desde el desarrollo de sus competencias que desde el rol establecido para hombres y mujeres.”

A partir de lo anterior, se puede ver una relación entre esa investigación y el presente trabajo, ya que la investigación referenciada parte de una de las preocupaciones centrales de la Convención: el maltrato infantil, y se interesa en este tema porque reconoce que la familia es uno de los ámbitos principales de socialización, crecimiento y desarrollo de los niños, y porque reconoce que hay una diversidad de concepciones culturales que inciden en las situaciones de maltrato infantil, entre ellas el género y el castigo. De esta forma, esta investigación construye conocimiento sobre temas familiares complejos, referentes al género y al castigo y los trabaja bajo la preocupación por entender las representaciones sociales que llevan a determinadas situaciones. Por estas razones, se podría decir que aporta al tema de la presente investigación, desde la intención de comprender la manera como se desarrollan dichos aspectos en el ambiente familiar y como podrían llegar a influir en la construcción de ciudadanía, a pesar de que la población no se limite a niños de 0 a 5 años.

- **Fortaleciendo el ambiente de cuidado del niño pequeño: La Fundación Bernard Van Leer** (Roopnarine, 2007, p. 26-30).

En esta investigación se reconoce que el objetivo de los ambientes de cuidado debe ser ofrecer a todos los niños la oportunidad para sobrevivir y desarrollarse. Señala además que como frecuentemente ocurre, el argumento para actuar en nombre de los niños pequeños que se encuentran en situaciones desfavorables se puede basar tanto en la garantía y el restablecimiento de los derechos establecidos en la Convención como en el mejoramiento de los espacios en los que se da la formación y el desarrollo de los niños.

En esta publicación las opiniones y puntos de vista expresados por los diferentes autores permiten mencionar que el fortalecimiento del ambiente de cuidado de los niños pequeños desfavorecidos, debe implicar la atención al "entorno cercano" de los padres, los cuidadores y los maestros del niño, así como el "entorno lejano" de los sistemas, las políticas y la opinión pública (Roopnarine, 2007, p. 27).

Esta investigación se hace interesante para el complemento del presente trabajo en la medida que en varios de los artículos muestran cómo las familias se han reconfigurado y como los padres han dejado de ser las figuras de apego para darle paso a cuidadores como los abuelos, tíos o vecinos, proporcionando insumos importantes frente a las prácticas y dinámicas que entretujan en las familias.

- **Las transiciones en los primeros años una oportunidad para el aprendizaje** (Fundación Bernard Van Leer , 2006, p. 58).

En este trabajo se aborda el tema de las "transiciones" referidas a los umbrales físicos, sociales y de desarrollo que los niños atraviesan desde sus entornos familiares hacia sus primeras experiencias de vida en el exterior: los centros de cuidado diarios, de preescolar y de educación primaria. De los aportes de las diferentes experiencias desarrolladas y expuestas por los autores, se destaca la importancia de mejorar la educación en la primera infancia, en términos de la garantía de un acceso a la educación para todos los niños y en la integración de actividades educativas con otros servicios como la sanidad, el registro y la protección. Surge también la importancia de reconocer y respetar la cultura local, e implicar a los padres y a la comunidad en las actividades educativas. Teniendo en cuenta que el acceso a la educación temprana fuera del entorno familiar, es el primer paso de las transiciones; se espera que las "transiciones" futuras respeten cada vez más los derechos de los niños y satisfagan los aspectos esenciales para el desarrollo social y humano. Opiniones que propician la reflexión y el cuestionamiento sobre la influencia de la cultura de las familias en el modelo de crianza, la relevancia de los momentos de transición en el desarrollo de los niños y niñas, y las dinámicas que se propician desde estos aspectos en el contexto familiar (Fundación Bernard Van Leer , 2006, p. 39).

- **Prácticas juveniles como expresiones ciudadanas** (Delgado & Otros, 2008).

Esta investigación tuvo como objetivo comprender los procesos y trayectorias de configuración de las prácticas ciudadanas de las y los jóvenes en dos regiones de Colombia: Bogotá y dos ciudades del Eje Cafetero (Manizales y Pereira).

Dentro de esta investigación lo que se pretende es observar y mirar la movilización de emociones y de sentimientos colectivos, en jóvenes, que logran configurar una serie de vínculos con sus pares y con otros actores sociales y el Estado. En ese sentido, el proceso de ciudadanización desde los colectivos juveniles pasa por formas de organización, acción y comunicación que agencian y posicionan en sus contextos próximos. Se establece así que una de las conclusiones a las que se llega es que la ciudadanía es susceptible de ser subjetivada, en tanto las *experiencias políticas* de las y los jóvenes *les permiten potenciar una capacidad de reflexividad, establecer relaciones con otros, propiciar prácticas de participación expresadas en formas de organización y acción comprometidas con la resolución de problemáticas de sus entornos inmediatos*. Lo que se relaciona directamente con el presente proyecto de investigación porque se reconoce no solo en colectivos de pares sino también en grupos familiares acciones y dinámicas que se establecen como referentes para configurar identidad (personal o familiar) y para el posicionamiento dentro de contextos sociales y políticos de mayor o menor nivel (Delgado & Otros, 2008, p. 8).

Desde el reconocimiento y análisis de las investigaciones mencionadas, se pudo establecer que el tema de la construcción de ciudadanía en el contexto familiar ha sido abordado desde diferentes espacios y con diferentes poblaciones como foco, sin embargo y partiendo de lo establecido en la línea de investigación de niñez, fue importante proponerse la idea de complementar los trabajos mencionados desde una etapa del ser humano donde se supone se establecen las bases para el desarrollo “integral” de las personas, un desarrollo que en ese orden supone la formación no solo de sujetos de derechos, sino también de ciudadanos políticos y legales.

4. MARCO CONCEPTUAL

El marco conceptual que se presenta a continuación ofrece una revisión sobre los conceptos clave que determinan la presente investigación: familia y ciudadanía. Esta revisión permite comprender las distintas miradas que existen sobre estos conceptos en vez de construir una única definición al respecto, lo cual fue y es fundamental para el desarrollo de la investigación y para las conclusiones a las que se llegó. Adicionalmente, se presenta una breve revisión del concepto representaciones sociales, ya que este se convirtió en un tema transversal dentro de toda la investigación.

4.1 Las familias posibles

Intentar una definición de familia o un acuerdo alrededor de la concepción que se maneja de dicha institución social, puede convertirse en una tarea compleja y quizás interminable, en el sentido de intentar definir algo que puede tener tantas definiciones como culturas existentes o que está influida por situaciones y variables que pueden generar significados cambiantes. Por esta razón, a continuación se presenta una revisión sobre algunas posturas frente al tema, que van más allá del modelo de la familia nuclear. Esto mismo lleva a que en los párrafos siguientes no sea posible encontrar una definición como tal de familia. Por el contrario, se intentará evidenciar y confrontar diversas formas de acercarse a ella que permitan abrir los límites de dicha definición, en vez de cerrarlos a una sola.

La primera hace referencia a la visión del sociólogo francés Pierre Bourdieu (1994), quien asume *la familia como una estructura concebida, resguardada y conservada socialmente*. La segunda que muestra a la familia, desde la visión del médico psiquiatra, Salvador Minuchin citado por Rodríguez (2006) (Rodríguez C, 2006, p. 4), como un *sistema en el que el papel de cada miembro determina el funcionamiento de éste y en el que la labor formadora prima, respecto a las habilidades y actitudes de los integrantes frente a sistemas más grandes y complejos*. En tercer lugar se presenta la visión de la Convención sobre los Derechos del Niño (1990), de la UNESCO (2004) y la CEPAL (Arriaga & Aranda, 2004), como *preceptos comunes a muchas sociedades para el reconocimiento de la familia y su asistencia*. Y por último, después de analizar esas visiones, se intentará reconocer características de la familia relacionadas con dichas posturas, confrontar algunas de sus proposiciones y presentar algunos interrogantes que suscitan.

Se puede empezar entonces por aceptar que las familias son diversas, que a lo largo de la historia se han conformado de distintas formas y que esa pluralidad ha estado determinada por fenómenos sociales, económicos, políticos y culturales comunes o particulares. Fenómenos determinados por una dinámica social compleja, que involucra causas y consecuencias no solo de tipo local sino también global, la mayoría de ellos, relacionados con los procesos de urbanización y migración, con el incremento de población en condición de pobreza, con los cambios en las relaciones de género, del sistema de valores tradicionales (ICBF-OIM, 2009, p. 43), con la vinculación de la mujer al sector formal e informal de la economía y con los impactos del desplazamiento poblacional.

Desde dicha diversidad se hace necesario pensar cuidadosamente en la familia. Revisar, desde lo conceptual y lo teórico, pero también y sobre todo, desde la práctica y desde la realidad, su significado. Considerar las prácticas y sentidos que contiene en su interior, procurar ver más allá de discursos externos y creencias personales, familiares y sociales que tradicionalmente la han determinado, son requisitos para poder entender si hoy en día la familia está en crisis, si se están conformando familias que antes no existían, si ser familia depende de la consanguineidad, o si será que el hecho de que una persona considere familia a otra depende de otro tipo de conexiones sociales y afectivas.

Es evidente que nada parece más “natural” y universal que la familia, y sin embargo es también inevitable reconocer que se da como una permanente construcción social. El ser reconocida como núcleo social, desde el punto de vista “natural”, le da la ventaja de contar con un reconocimiento Estatal, del cual se desprende una supuesta autonomía para ejercer poder, manejar los conflictos, ser el primer ente educador de los niños y las niñas, así como establecer mecanismos de control encaminados a la formación de los individuos de acuerdo a unas condiciones globales exigidas socialmente (Anguiano de Campero, 1997, p. 5).

Pero en la práctica la familia abandona su connotación “natural” para entenderse como una construcción social, cuya dinámica inaugura la transmisión de roles, de conocimientos y saberes, con una formación enfatizada en el reconocimiento y el respeto de normas (descubrimiento de modelos de autoridad), con ejercicios cotidianos de participación que

podrían pensarse como pasos hacia la construcción de ciudadanía, cualquiera que ella sea.

En este sentido, entender la familia como construcción social dinámica implica acercarse a la mirada de Pierre Bourdieu (Anguiano de Campero, 1997, p. 127), quien propone ver y entender la familia como una realidad social que se construye y reproduce por medio de palabras, imágenes y prácticas. Bourdieu considera que la familia es una realidad ficticia aceptada por todos, ya que “cuando se trata del mundo social, las palabras crean las cosas, porque establecen el consenso sobre la existencia y el sentido de las cosas, el sentido común, la doxa aceptada por todos como algo evidente” (Anguiano de Campero, 1997, p. 128). Así, la construcción de familia se realiza por el reconocimiento colectivo que hay hacia ella y por el uso del léxico que se recibe del mundo social para nombrarla.

La familia entonces se constituye al mismo tiempo como principio y sustancia de la construcción social de la realidad, pues como sostiene este autor, “la familia como categoría social objetiva (estructura-estructurante) es el fundamento de la familia como categoría social subjetiva (estructura estructurada), categoría mental que contribuye a reproducir la categoría social objetiva. Este círculo es el de la reproducción del orden social” (Anguiano de Campero, 1997, p. 130). Dicha reproducción construye la experiencia del mundo objetivo desde una construcción subjetiva, que se convierte en natural, y desde allí es desde donde nada parece más “natural” que la familia (Anguiano de Campero, 1997, p. 130).

Pero Bourdieu no se limita a decir que la familia es una construcción social que al mismo tiempo construye realidad social, sino que además señala que hay unas propiedades comunes en el discurso colectivo sobre la familia, que han sido generadas por medio de dicho ciclo y que parecen atribuibles a cualquier tipo de familia. Estas son (Anguiano de Campero, 1997, p. 130):

- La atribución de las propiedades de un individuo a un grupo. Es decir, se concibe a la familia como una realidad social que trasciende las individualidades de los miembros que la conforman.

- La familia existe como un universo social separado, comprometido con una labor de perpetuación de las fronteras y orientado hacia la idealización de lo interior como sagrado. Es decir, la familia protege lo que en su interior se genera y lo diferencia de lo exterior.
- La casa es pensada como el lugar estable, que permanece, y los ocupantes de la casa son entendidos como unidad permanente.

Lo anterior lleva a comprender a Bourdieu cuando señala que el discurso que la familia mantiene sobre la familia misma, se basa en “pensarla como una unidad doméstica (basada en las relaciones entre los géneros, la procreación, conexión por la consanguinidad, el parentesco, o la adopción, a los que se agrega la convivencia bajo un mismo techo, economía compartida, el sustento cotidiano, la reproducción material de la vida y del hombre), como agente activo, con voluntad, pensamiento, sentimiento y acción, y en donde hay unas prescripciones normativas sobre la forma correcta de vivir ahí dentro: con confianza, en términos de don (es decir, queda afuera el interés del mundo económico), de amistad” (Anguiano de Campero, 1997, p. 128).

Sin embargo, frente a lo anterior, la realidad de los contextos y de los grupos familiares particulares corresponde a otro tipo de dinámicas que no obedecen a un solo esquema sobre la familia y que además se enfrentan –en algunos casos- con fenómenos como la explotación, el maltrato y la opresión como únicos lazos de relación. Por eso, aquello de que esta sea “el lugar donde se deja en suspenso el interés en el sentido estricto del término, es decir la búsqueda de la equivalencia en los intercambios”, no implica necesariamente la reproducción de esta idea en la realidad, aunque como mencionaba Bourdieu, la familia “está condenada a servir de modelo a todos los cuerpos sociales” (Anguiano de Campero, 1997, p. 131).

De esta manera, la labor de la familia se constituye en un buen ejemplo de institución y de institucionalización, puesto que es el resultado de una auténtica labor de institución, ritual y técnica, encargada de instituir en todos sus miembros el sentido de integración, que supone lo estable, lo constante y lo diferente ante los cambios de sentimientos individuales y externos.

Como complemento a lo anterior, vale la pena señalar que Bourdieu determina lo familiar como *campo* y como *cuerpo*. Como *campo*, refiriéndose a lo doméstico, a las relaciones de fuerza física, económica y sobre todo simbólica, y por la lucha constante por transformar las relaciones de poder en su interior (Anguiano de Campero, 1997, p. 132). Y como *cuerpo*, por su condición de colectivo ante la dinámica social. Frente a esto hace referencia a aquellas “estructuras de parentesco” que “sólo pueden perpetuarse a costa de una creación continuada del sentimiento familiar (...) principio afectivo de cohesión, es decir de adhesión vital a la existencia de un grupo familiar y a sus intereses” (Anguiano de Campero, 1997, p. 132). Además, ya se indicaba que la ficción de la familia se instituía de forma universal, por cuanto asumía un papel fundamental en el mantenimiento del orden social, en la reproducción biológica, de la estructura del espacio social y de las relaciones sociales (Anguiano de Campero, 1997, p. 133), llegando a convertirse en “sujeto principal de las estrategias de reproducción” (Anguiano de Campero, 1997, p. 133).

Sin embargo, Bourdieu no se limita a hablar de la familia como una realidad social que se construye y que existe hacia el interior de si misma, pues no duda en reconocer la relación íntima, permanente y conflictiva que tiene la familia con lo que la rodea, con lo público y con los discursos y prácticas que desde estos espacios se generan y determinan.

Esta relación y conflicto se da desde el momento en el que existen fuerzas de fusión en la familia, que crean disposiciones éticas que incitan a identificar los intereses particulares de los individuos con los intereses de los diferentes miembros del grupo, en una visión común. Pero estas disposiciones que crea y alimenta la familia son instrumentos que en gran parte han sido contruidos por el Estado “que mediante una labor de codificación provista de efectos económicos y sociales absolutamente reales, tiende a favorecer una forma determinada de organización familiar” (Anguiano de Campero, 1997, p. 136).

De esta manera, la familia se convierte en un asunto público pues su significado y composición son clave para el desarrollo y fortalecimiento social. Como dice Bourdieu: “es fácil ver como siempre se han puesto sobre ella las esperanzas para los cambios sociales, para el bienestar de los individuos, para el fortalecimiento de las relaciones entre personas y para la transmisión de saberes y conocimientos” (Anguiano de Campero, 1997, p. 137).

Pero también para el soporte individual, pues la familia puede ser vista como el espacio donde los individuos experimentan, construyen y reconstruyen, por primera vez y a lo largo de toda su vida, sus emociones y sentimientos, tanto los positivos como los negativos; sus relaciones con el pasado, con el presente y, posiblemente, con el futuro. Como dice Catalina H. Wainerman (1994, p. 10) “(...) Las familias representan mucho más que cuidado y apoyo mutuo. Para muchos de nosotros constituyen el espacio en el que realizamos nuestras más profundas experiencias humanas. Intimidad y pasión, identidad e individualidad, conexión con el pasado y la creencia sobre el futuro, todo deriva de ese pequeño nexo. Porque los más profundos sentimientos humanos tienen su fuente en la familia, lo mejor (amor, compasión, crecimiento) y lo peor (destrucción intencionada, violencia, incesto, incluso asesinato) tienen lugar en ella”.

Retomando a Bourdieu para complementar lo anterior, él establece que hombres y mujeres han crecido bajo los imaginarios de hacer, espacios y características de personalidad propias de cada figura, determinados por la época y la cultura. En general, la mujer siempre ha estado ligada a hechos como la maternidad, el cuidado familiar, por lo que los espacios propios son aquellos donde se llevan a cabo estas prácticas y los atributos desarrollados más fuertemente son los que resultan útiles para estas tareas. En el caso de los hombres, estos han sido vistos como seres proyectados a lo público, con tareas de proveedores económicos, portadores de autoridad, con una función de defensa y protección (Wainerman, 1994, p. 37).

Desde todo lo anterior, se puede reconocer que la familia más que un modelo de institución se constituye como realidad social, que se construye a sí misma pero que al mismo tiempo construye realidades y relaciones más amplias. En palabras de Bourdieu, la familia es mucho más que un grupo armónico en el que cada uno ya reconoce su papel, la familia es una ficción que está fuertemente arraigada en el imaginario social y que por esa razón se reconoce natural y universal.

Como se señaló al principio de este escrito, hay otra visión de familia que no necesariamente está en contradicción con la anterior, pero que se concentra en mostrar a la familia como una pieza clave de un sistema más amplio, es decir, de un sistema social en el que se relacionan y entran en funcionamiento otras instituciones.

Salvador Minuchin citado por Rodríguez (2006, p. 4) desarrolla esta mirada y comienza por decir que la familia es una red de intercambios, por medio de los cuales se construyen los pilares de la vida psíquica de las personas, y que por esta razón es la base de un modelo relacional que le permitirá a sus miembros crear otras relaciones (laborales, de amistad, de pareja). De esta manera, en cada persona que forma parte de una familia se encarnan pautas, normas, funciones, mandatos, que lo determinan para las relaciones con otros externos, pero que al mismo tiempo lo hacen ser parte de un grupo familiar específico (Rodríguez C., 2006, p. 3).

En este sentido, Minuchin señala que es imposible pensar a la familia como una simple suma de individualidades donde se reflejan esas pautas y cuestiones transmitidas. Al contrario, es básico entenderla como un sistema, donde cada persona es un pieza clave para su funcionamiento y donde, como el autor dice "(...) las funciones que desarrollan cada uno de sus miembros, producen un acople estructural del que deviene la funcionalidad o disfuncionalidad del sistema (Rodríguez C., 2006, p. 3).

Pero la idea de familia como sistema va más allá. Al igual que Bourdieu, este autor es consciente de la familia hacia su interior y también de la relación y conflicto que tiene con lo que la rodea. En este sentido, señala que la familia es un microsistema dentro del amplio sistema social, que sufre de forma paralela las situaciones que afectan ese sistema amplio, pero que además determina dos funciones principales de la institución familiar: Por un lado, la función de protección y fortalecimiento psicosocial de cada uno de los miembros, y por el otro, la función de acomodación a una cultura y a su transmisión.

Así, es posible ver que cuando Minuchin señala que "la familia provee a cada uno de sus integrantes de un sentimiento de identidad independiente que se encuentra mediatizado, en cierta medida, por el sentido de pertenencia", está haciendo referencia a algo semejante a un ciclo que vive cualquier sujeto que nace y que entra a formar parte de una familia y de una sociedad. Este ciclo consiste en lo siguiente: comienza en lo individual del sujeto en el momento de nacer; continua cuando esa persona llega a la familia y esta cumple la función de construir y fortalecer lo colectivo del sujeto; después, esta persona sale de la familia y para ese paso necesita ser nuevamente sujeto individual, que lleva en su interior los aprendizajes que obtuvo en su ambiente familiar primario, y así, entra a vivir

y a relacionarse en otros ambientes sociales, en donde nuevamente debe ser un sujeto colectivo, más que individual.

De esta forma, la familia no solo determina la personalidad, sino que también determina la forma de relacionarse con los otros, de expresar los afectos, de comportarse en sociedad, fortaleciendo el aspecto psicosocial de los integrantes y más aun, otorgándole un sentido de identidad, como dice Minuchin. Condiciones que se les otorgan a los niños y las niñas desde su propia cultura y criterio, que están en proporción directa con el nivel inicial de socialización dentro de un macrosistema (este tema se desarrollara mas adelante al procurar establecer la relación entre la infancia y las miradas de familia).

En este sentido, Minuchin señala que una “familia normal” se caracteriza por tres componentes. El primero, define a la familia como la estructura de un sistema sociocultural abierto en proceso de transformación. El segundo, muestra a una familia que se desarrolla a través de cuatro etapas (formación de la pareja, la pareja con hijos pequeños, la familia con hijos en edad escolar y/o adolescentes y la familia con hijos adultos) y que se reestructura en cada una de ellas. Y el tercero, la familia “normal” que se adapta a las circunstancias cambiantes. Esta acomodación le permite mantener una continuidad y desenvolver un crecimiento psicosocial en cada miembro (Rodríguez C., 2006, p. 3).

Familia funcional (Rodríguez C., 2006, p. 4) se define entonces como un sistema constituido por varias unidades en relación, que posee una interacción dinámica y constante de intercambio con el mundo externo. En la familia hay un intercambio y tensión permanente entre el pasado, el presente y el futuro, de sus miembros, de sus pautas y sus normas. Esto es básico, porque en ese tira y afloje la familia debe ser flexible, cambiante y no un sistema cerrado.

Al respecto, Elizabeth Jelin (1994, p. 31) analiza la familia como “un microcosmos de relaciones de producción, de reproducción y de distribución, con una estructura de poder y con fuertes componentes ideológicos y afectivos que cementan esa organización y ayudan a su persistencia y reproducción, pero donde también hay bases estructurales de conflicto y lucha”. Entender que la base fundamental de esas relaciones sea el conflicto, significa que cada momento está influido por estructuras de poder que intentan reproducirse y mantenerse por cuestiones culturales, y que por eso mismo generan

tensiones.

El hecho de que la institución familiar posea una dimensión social, implica que en su interior también haya tensiones y juegos de poder. Aunque es común creer que la familia es el lugar armónico donde los individuos encuentran su refugio a las tensiones de afuera o donde encuentran calma y comprensión, como ya lo hemos dicho, hay personas que forman parte de familias donde el maltrato y los actos violentos son la base de las relaciones interpersonales, llegando a reconocer estos escenarios como su lugar de resguardo y llevando al maltrato a ser el vínculo de unión familiar.

Del mismo modo, los juegos de poder se hacen evidentes en las tensiones entre géneros al interior de la familia. Dentro del proceso histórico de la humanidad se han establecido diferencias claras entre estos, quizá como estrategia de regulación y/o subordinación, vinculada al manejo del poder y a la designación de roles, actividades y espacios de participación, que permiten prolongar y conservar dicha estructura. La relación entre lo masculino y lo femenino es vista como una dualidad culturalmente difícil de resolver por su larga trayectoria y por la carga social, política y económica que trae consigo, y porque además, como se mencionó antes, quizás sea lo doméstico lo que determina la función social de la familia frente a otras instituciones.

Respecto a la tercera mirada mencionada al inicio del escrito y que hace referencia al “querer ser” desde estatutos formales, como la Convención Internacional Sobre los Derechos del Niño (1989), la UNESCO (2004) y la CEPAL (2004), se sostiene una idea de familia como núcleo fundamental de la sociedad, cualquiera que esta sea, destacando la importancia que tiene como institución social primaria por excelencia y como corresponsable insustituible en el proceso de formación de los niños y niñas de primera infancia y en el papel de transmisora de principios culturales, valores, creencias y tradiciones, que deben ser aceptadas por el niño para su futura integración a la sociedad (UNESCO, 2004, p. 50). Todo esto, bajo el reconocimiento de la responsabilidad paterna y materna respecto a los roles de crianza y desarrollo de las hijas e hijos, para lo cual los Estados deben comprometerse en apoyar a las familias para fortalecer y defender esos dos roles. En suma, se está hablando del rol de los padres y las madres como primeros educadores y del espacio de la familia como el ambiente ideal para ejercer este rol (Jein,

1994, p. 39), partiendo de una mirada totalizante de los grupos humanos y sus dinámicas culturales.

En este sentido, la UNESCO, como se puede ver en el documento *Participación de las Familias en la Educación Infantil* (Jein, 1994, p. 14), ve a la familia como el espacio que tiene el objetivo de asegurar el cuidado de los niños y niñas, de preocuparse y trabajar por su bienestar y de propiciar los aprendizajes necesarios para adquirir un lugar social. Y también como una institución que no está aislada del resto de las instituciones sociales (Arriaga & Aranda, 2004, p. 10), por lo cual tiene un compromiso social de formación primaria con los niños y las niñas. Además, desde la UNESCO se considera que los hogares y las organizaciones familiares están ligadas al mercado de trabajo y a la organización de redes sociales.

La mirada de la CEPAL se articula con la de la UNESCO, ya que habla de la familia dejando de lado las particularidades culturales y refiriéndose a ella de manera homogenizante. Así, sostiene que es necesario apoyar la “estabilidad” de dicha institución por medio de políticas y apoyos específicos, ya que sobre ella influyen de manera simultánea procesos de tipo social, económico, político y cultural (UNESCO, 2004, p. 10).

A partir de esto y luego de considerar las diferentes miradas, se rescatan algunos aportes que se establecen como aspectos orientadores y abiertos para comprender a la familia desde sus dinámicas, mutaciones y conformaciones, más allá del discurso establecido por la UNESCO y la Convención Internacional de los Derechos de los niños y las niñas.

Se afirma que más allá del discurso, puesto que este hace pensar en una familia ideal, una familia a la que se debe llegar para garantizar ciertas condiciones a los niños y las niñas, pero, cuando se ven las realidades de las familias y sus organizaciones y desorganizaciones, este ideal se encuentra cada vez más distante de la práctica diaria, y es allí donde es interesante pensar en la familia como un sistema inmerso en muchos otros sistemas.

Desde este lugar, se podría pensar que el discurso de la UNESCO está ubicado dentro de un orden social homogenizante, propuesto por las potencias económicas del mundo y aceptado por los demás países, diferenciándose y distanciándose de las miradas,

presentadas anteriormente, que proponen pensar la familia como una construcción social, que construye y reconstruye realidades sociales. Y son estas últimas las que permiten quitarle fuerza a la idea de que la familia está en crisis, ya que se tendría que aceptar que esta institución social es dinámica y cambiante, por ende no existe un estado ideal que pueda entrar en crisis o una familia única que supera las particularidades culturales. Estaría en crisis si realmente la familia fuera y funcionara como la describen los discursos estatales y globales, si la familia fuera una sola sin importar el grupo social donde esté ubicada. Pero la realidad demuestra la variedad de realidades familiares y las posibilidades de transformación y existencia que éstas tienen. Por ejemplo, hay familias conformadas por abuelos, o únicamente por mujeres o por hombres. Incluso hay personas consideran que su familia es su grupo de amigos o los vecinos con quienes cohabitan en un mismo lugar, tensionando y fracturando así los discursos propuestos.

Estas conformaciones que se encuentran ubicadas más allá de lo consanguíneo, que se unen por intereses asociados a los vínculos afectivos, el cuidado de los hijos pequeños, los movimientos comunitarios o por las situaciones económicas que atraviesan las familias, hacen pensar en la familia como un sistema, inmerso en sistemas más amplios, que determinan las dinámicas y prácticas que se dan al interior de las mismas.

Como se señaló al principio, con esta revisión no se pretende construir una definición única de lo que hoy en día es familia, sino, por el contrario, se busca identificar las características que la definen, que la pueden determinar, al igual que encontrar posibles puntos de quiebre o de distanciamiento frente a los discursos que hablan sobre esta institución.

Hay otro gran interés al revisar estas miradas de la familia, y es poder entender o ver qué tipo de ideas o posibilidades de niño pueden surgir de cada una de ellas. Por eso, a continuación se intentará presentar los objetivos de una familia frente a la enseñanza, frente al cuidado y el afecto, y el tipo de relaciones que deben darse entre sus miembros. Además, en algunas de estas familias se puede ver de forma explícita y en otras no tanto, la manera de alcanzar esos objetivos y los fines de hacerlo.

En primer lugar, el niño que nace en la familia planteada por Bordieu puede ser entendido como un sujeto que hace parte de la realidad que se construye y reproduce por medio de

palabras, imágenes y prácticas. Es decir, desde esta perspectiva, el niño es un agente activo, con voluntad, pensamiento, sentimiento y acción, dentro de esta reproducción y construcción de las relaciones y realidades sociales. Así, el niño hace parte tanto de la realidad interior de la familia como de la que la rodea, pero hace parte en términos de ser un actor social, que aporta e incide en la construcción de realidades.

En segundo lugar, en la mirada de familia planteada por Minuchin, se podría decir que la acción del niño es menos activa que la anterior. Es considerado como un actor social, pero da la impresión que el rol de la familia como institución sobre el, como nuevo sujeto en su interior, es más en términos de guiar la construcción de su personalidad e identidad, las formas de relacionarse con los otros, de expresar los afectos y de comportarse en sociedad. Esto no quiere decir que desde esta mirada el niño pueda ser concebido como un ser pasivo, pero si lleva a pensar que la familia le otorga un sentido social a su identidad, y es más claro el rol de sujeto social activo que Bourdieu le da a los miembros de la familia, que el que le da Minuchin.

También vale anotar, que desde esta mirada es clara la relación de la familia con otros sistemas sociales, y en ese sentido el niño puede ser pensado como parte del sistema que es la familia, que tiene la habilidad, la posibilidad o incluso la obligación (por ser un sistema que debe funcionar de una determinada manera) de circular a través de los otros o de ser influido por ellos. También, esta mirada lleva a pensar al niño como un sujeto inmerso en las tensiones del pasado, presente y futuro de la familia, y que consiste más en un sujeto colectivo que individual y por consiguiente el niño como parte de ella.

Finalmente, la familia concebida por la Convención Internacional de los Derechos del Niño, por la UNESCO y por la CEPAL, lleva a ante todo a definir al niño como “*sujeto de derechos*” y depositario de las acciones de la familia respecto a su labor como “grupo social primario por excelencia”, que transmite deberes, anhelos, culturas, valores y creencias en los “niños deseados” (sujetos de derechos), sentando los fundamentos para la “futura integración a la sociedad” (UNESCO, 2004, p. 51). De esta mirada, se puede entender que los niños se definen como seres distintos al adulto dentro de las relaciones de la familia, pero que se deben encaminar a ser iguales a ellos, en el sentido de tener los mismos derechos, oportunidades, espacios y futuro. Para esto, se dice que al niño hay que darle mayores posibilidades de autonomía, escucha, participación y apoyo en

actividades propias de su edad (UNESCO, 2004, p. 29), pero de una manera donde el adulto es el que propicia o da el espacio para esas posibilidades.

Es interesante ver que efectivamente en las tres miradas de familia identificadas, los niños tienen un lugar dentro de esa institución, pero son lugares diferentes que pueden llevar a procesos significativamente distintos. Por un lado, está el niño como un continuo de la vida de los adultos, aunque se intente mostrar que se busca que sea un sujeto de derechos, pero se está hablando de los derechos en términos de los adultos. Por el otro, está el niño reconocido como sujeto activo, co-constructor de identidad. Y por último, la está la idea de niño protegido y familia protectora, partiendo de la “sensibilidad” -como menciona Eduardo Bustelo (2007, p. 79) - con que la sociedad mira a los niños y las niñas, asociada a la protección y el cuidado.

4.2 Las ciudadanía posibles

Para abordar el tema de la ciudadanía en primera infancia, es necesario revisar brevemente de dónde surge la posibilidad de que los niños de 0 a 5 años sean considerados ciudadanos, intentando entender esto qué puede significar desde los discursos formales, para pasar a describir algunas posturas y miradas actuales frente a la ciudadanía, que permitirán construir un panorama presente de este concepto.

En 1959, la Organización de las Naciones Unidas, adoptó la Declaración de los Derechos del Niño, donde se destacaba la importancia del bienestar emocional de la infancia, señalando como clave el derecho de los niños y las niñas a “figurar entre los primeros que reciban protección y socorro” (ONU, 1989, p. 2). Posteriormente en 1989, se aprobó la Convención Internacional de los Derechos de los Niños y las Niñas. En ese momento, 193 países firmaron y determinaron que en todos los Estados del mundo los niños y las niñas debían representar el “interés superior”, queriendo decir esto, que los países firmantes adquirirían la obligación de diseñar estrategias políticas y económicas que favorecieran el cumplimiento de los principios establecidos para los niños en dicha Convención, referidos principalmente a derechos como la supervivencia y el desarrollo, la protección y la participación, que podría constituirse –dicho principio de participación-el principal marco para abordar el tema de la ciudadanía. En el Artículo 12, se relaciona la ciudadanía con tener la condición de sujetos de derechos, que supone un desempeño del niño en los distintos ambientes de la vida ciudadana (UNICEF, 2009, p. 11), haciéndose efectivo este

derecho, en la medida en que los Estados firmantes garanticen que los niños tengan todas las oportunidades de formarse juicios propios, que se cumpla el derecho de cada niño de expresar su opinión libremente sobre los asuntos que los afectan, y procurando en lo posible tener en cuenta su opinión, según la edad y madurez.

Cabe anotar que la Convención de los Derechos del Niño y en general las leyes y políticas públicas, nacionales e internacionales, reconocen a los niños y las niñas como sujetos plenos de derechos y obligaciones en la misma medida y, más aun, decreta la obligación de garantizar el interés superior del niño, entendido este como el principio que dispone una limitación, una obligación y una prescripción de carácter imperativo hacia las autoridades, es decir, que las obliga a estimar dicho interés como una consideración para el ejercicio de sus atribuciones, en la medida que los niños tienen derechos que deben ser respetados (UNICEF, 2009, p. 95). Derechos que van desde la vida, la educación y la familia hasta el respeto por su identidad y cultura. Derechos que deben incluir el ejercicio pleno de la ciudadanía.

De igual manera, es importante destacar que en los artículos enunciados de la Convención Internacional de los Derechos de los niños, se habla de una ciudadanía garantizada por los adultos y no una ciudadanía que ejercen directamente los niños. Se asocia a asuntos relacionados con el registro civil y con la participación, entendida ésta como aquella que permiten la familia y los adultos en los ámbitos de la vida cotidiana.

Hasta este punto, se puede ver cómo la Convención determinó unos deberes para todos los Estados frente al cumplimiento de los derechos de los niños y las niñas, los cuales se han convertido desde entonces en una guía universal. Sin embargo, la pregunta que surge es ¿de qué tipo de ciudadanía se está hablando? ¿se trata de una sola para todos los niños y niñas del mundo o se contempla desde y para responder a la diversidad cultural?

Este breve recorrido a través de la Convención permite pasar a revisar el término y ejercicio de la ciudadanía desde otras miradas. Tradicionalmente se ha pensado la ciudadanía en términos de ser ciudadano de un territorio o una nación, de identificarse con una bandera, y asumir ciertos derechos y deberes dentro de ese territorio nacional, y tener espacios de participación a partir de lo que esa sociedad en particular considera

apropiado. Sin embargo, a partir de la globalización y de los retos culturales, relacionados con las diferencias que ésta ha impuesto o propiciado, la ciudadanía se ha comenzado a pensar en términos de un ciudadano del mundo, una ciudadanía más pensada desde los derechos humanos, más que del ciudadano perfilado desde los discursos nacionales. Es decir, pensar en ciudadanía desde territorialidades concretas se convierte en una concepción ante la que los pueblos del mundo ya ahora son escépticos, pues la ciudadanía se relaciona con el mismo hecho de ser humanos, de reconocer y respetar límites más amplios, que incluso el devenir propio de la humanidad ha ido aclarando y mostrando. Se trata, posiblemente, de ser ciudadano universal, global, ser leal a la “comunidad moral constituida por la comunidad de todos los seres humanos” (Roda Buxarrais & Villafranca Manguán, 2009, p. 117), y no a lo pura y únicamente local, que incluso cada vez es más difícil de delimitar, reconocer, concebir y defender. O podría consistir en pensar global y actual local, como lo han propuesto en los últimos años los ambientalistas y como la sociología, la geografía y la economía han optado por pensar.

Teóricamente, para algunos autores, la ciudadanía es un asunto que ha estado ligado a la democracia, a los cambios sociales y a la redefinición de identidades de las personas. Tal como lo plantea Susana de Mallo en las ponencias del Taller PT/10 (Mallo, 2010, p. 11), “la democracia que existe es la democracia de los poderes indirectos, por tal razón hay un desafío para la ciudadanía, que es pensar la sociedad desde lo público, entendido lo público como un espacio novedoso, con actores participantes y con acuerdos establecidos, en donde no se responda únicamente a los intereses de una economía global sino a una ciudadanía responsable y participante, con visión de justicia social, inclusión y consolidación del bien público” (Mallo, 2010, p. 6).

En relación con esta mirada, hay otra, la que concibe la ciudadanía desde lo global, desde lo que nos reúne como seres humanos, que partimos y nacemos de diferentes culturas, pero que finalmente estamos unidos o acogidos por algo más amplio que es el hecho de ser humanos. Martha Nussbaum es una de las teóricas que ha trabajado y que defiende esta mirada. Ella explica que no se trata de construir un ciudadano que pueda defender a capa y espada su propia cultura, sus raíces, sus diferencias, sino que, justamente, a partir de éstas pueda construir con los otros y pueda comprender que sus actos impactan más allá de lo próximo e inmediato.

De cierta forma se trata de buscar el punto de unión, el punto donde se superan encuadres o límites que las mismas comunidades han establecido en distintos momentos históricos. Ir más allá de lo material, tratar de encontrar, quizás, la esencia humana y tratar de que ese sea el punto de encuentro, donde las luchas continúan, pero donde todas las personas tienen el mismo chance, la misma oportunidad de participar.

Y es posiblemente por esto que Nussbaum se para desde el enfoque de Amartya Sen, desde el enfoque de las capacidades y los funcionamientos, ya que Sen utiliza la perspectiva de las capacidades, para abordar otros problemas sociales como la libertad y la pobreza y la libertad y el estar libre, y como dice el autor, estos problemas son diferentes, pero comparten el significado en tanto hacen referencia al poder de actuar y elegir sin coacción.

Esto lo explica diciendo que el poder de actuar implica más el poder de elegir y actuar, y la elección sin coacción, se refiere más a la ausencia de restricciones o libertades particulares, es decir a “la capacidad para existir o actuar”. (SEN, 1996, p. 54) Este existir, se encuentra en estrecha relación con el reconocimiento de las capacidades reales que tiene la gente para vivir y el actuar, en relación a pensar en cómo las diversas culturas del mundo han de compartir no solo los discursos de los derechos, sino también la reflexión acerca de la naturaleza y las capacidades humanas.

El alcance del enfoque de las capacidades permite enriquecer conceptos clave como el desarrollo humano, los derechos humanos, el sentido de la igualdad, las necesidades básicas, la calidad de vida, el capital humano y la renta básica de ciudadanía, aspectos que preocupan a la ética social y la filosofía política en general. La relación que se puede establecer entre el concepto de capacidades con cada uno de estos conceptos es un aspecto fundamental del enfoque, pues permite ver la incidencia del concepto en distintos ámbitos en la evaluación y valoración del bienestar y los alcances de la libertad (Nussbaum, 2002, p. 143).

Por esto, Nussbaum considera que pensar la educación para la ciudadanía en términos cosmopolitas significaría propiciar, por un lado, el reconocimiento de la identidad propia por medio del reconocimiento de la alteridad, y por otro lado, construir un diálogo global, que es necesario, para la solución de los problemas y dilemas – cada vez mayores en

cantidad y complejidad- causados por la globalización, la dinámica política y económica y el intercambio cultural. En esta medida, también estaría propiciando el reconocimiento de una responsabilidad y unas obligaciones morales frente al resto del mundo y no solamente frente a lo cercano, por lo cual se desarrollaría una empatía y una comprensión en términos humanos y no culturales. Y por último, se estaría apoyando la construcción de argumentos coherentes y sólidos que permitan anteponer el derecho universal al nacional (Nussbaum, 2002, p. 118).

Desde esta mirada de la ciudadanía se considera entonces que solo reconociendo a los otros pueblos humanos se podrá reconocer la propia identidad. Es decir, que la ciudadanía cosmopolita es la que busca el reconocimiento de los diferentes grupos sociales, para así lograr llegar al reconocimiento de los derechos de todos los ciudadanos del mundo.

Sin embargo, María José Farías Dulce, de la universidad Carlos III de Madrid, en su documento "Ciudadanía "universal" versus Ciudadanía "fragmentada" , plantea que la ciudadanía ha sido utilizada como instrumento de democratización de los estados modernos, por lo cual se hace necesario comenzar un proceso de "deconstrucción", en los términos del enfoque filosófico-lingüístico propuesto por Derrida del concepto formal del sujeto de derecho, para reconstruir el ser humano, inmerso en sus raíces comunitarias, en sus identidades múltiples y abriendo, de esta manera, el diálogo a otras formas de vida y otras culturas (Farias, 1997, p. 2).

De sus miradas llama la atención aquella que muestra que no es posible concebir la ciudadanía sin el respeto por la identidad y la diferencia, es decir, que es necesario pensar en una ciudadanía fragmentada, determinada por las diferencias de las comunidades, que no busca la integración por medio de la homogenización, sino mediante el reconocimiento de las diferencias, sin posibilidades de exclusión. Y, señala Farías, que algunos ejemplos sobre esta forma de concebir y construir la ciudadanía se hace evidente en las constituciones de países latinoamericanos como Perú y Colombia, las cuales han surgido de relacionarse con temas como la infancia, la mujer y personas con algún tipo de discapacidad.

Siguiendo con ese conflicto entre ciudadanía universal y ciudadanía fragmentada, y partiendo de entender la diferencia como el principal valor de la posmodernidad, es posible llegar a ver que hoy en día hay personas, en diferentes contextos culturales, que están siendo homogenizados a través de los medios comunicación y de las identidades universales que se crean a través de ellos, se hace necesario replantear el concepto de ciudadanía, intentando erradicar o superar la concepción tradicional y liberal, y buscando incorporar a lo jurídico y político del concepto, lo social que contiene la ciudadanía, para poder replantearlo desde nuevos contextos, tanto particulares como globales, para encontrar una forma de disminuir esa intención integradora de sujetos supuestamente semejantes.

A partir de esas sospechas y contra-miradas, actualmente hay quienes consideran que esa forma de concebir la ciudadanía universal y global y su forma de construirla, es idealista o incluso ciega frente a lo que realmente ha sucedido desde la promulgación de los derechos humanos, desde el reconocimiento de las diferencias de género (en relación con las mujeres) o de edad (en relación con los niños, las niñas y los ancianos), y desde la creación por parte de cada país de políticas que respondan a esas exigencias y compromisos universales, pero también al juego de esta mirada dentro del mundo capitalista.

Lo anterior se evidencia en la visión de Alejandra Ciriza en su artículo (2006, p.42) "Ciudadanas en el siglo XXI: sobre los ideales de la ciudadanía global y la privatización de los derechos", donde a partir de sus propias críticas y de las opiniones de algunas teóricas especializadas en el tema, muestra como hoy en día, para las mujeres, la cuestión de derechos y ciudadanía circula en la paradoja de "derechos ciudadanos iguales para las diferentes" (Ciriza, p. 41). Pero además, en relación con esta paradoja, muestra la urgencia de tener en cuenta que el terreno de la ciudadanía es un terreno de combate ideológico y político, y que por esto mismo las políticas que buscan responder y respetar la diferencia están cargadas de tensión entre igualdad y desigualdad.

Además, Ciriza sostiene, partiendo de las propuestas de Rosa Cobo (Ciriza, p. 42), que la cuestión no es tan fácil como decir que existe una identidad humana que permite y motiva la reunión de las personas, y que está más allá de las diferencias de género, de edad, de capacidad monetaria, de origen cultural. Incluso, propone aceptar que la diversidad no es

algo que exista permanentemente, sino que es algo que se hace visible, que existe, solo en el momento en que se vuelve políticamente significativo, solo cuando los individuos permiten que sea perceptible. Y por esto propone dudar de la tan sonada ciudadanía global, pues considera que la búsqueda de esta ciudadanía está enmarcada en la globalización neoliberal, que, por un lado, ataca la idea real de ciudadanía y, por otro lado, busca separar en vez de articular diferencia e igualdad.

Por esto, la autora afirma que la emancipación no ha llegado para todos y no lo hará. Dice que la emancipación es solo para las personas (hablando principalmente de mujeres y niños) que tienen ciertas capacidades, ciertas posibilidades, sobre todo monetarias. Así, las políticas que se han diseñado en respuesta a los que promulgan los derechos humanos y que pretenden respetarnos a todos como ciudadanos, no solo no están incluyendo a todas las personas, sino que están marcando con más fuerza las diferencias, dentro de la igualdad que promulgan.

A partir de esta mirada que expone Ciriza, articulada con el enfrentamiento que muestra Farías, y retomando la mirada de Nussbaum, llama la atención la pregunta final que se hace Ciriza ¿será que el capitalismo no es compatible con la búsqueda de la ciudadanía de todos como iguales pero diferentes y que por el contrario estamos hablando de una globalización capitalista y no de una ciudadanía global?, es decir, de una ciudadanía o de una identidad constitutiva del capitalismo, no de lo “humano” o de los derechos.

A esta pregunta y a este dilema sobre la ciudadanía, vale la pena sumarle otras miradas y opiniones, tales como la de Hannah Arendt, quien plantea revisar el concepto de ciudadanía desde la tradición republicana, específicamente desde la “democracia radical” y la separación entre lo público y lo privado (Arendt, 1998, p. 13). En esta concepción, lo privado es entendido como lo doméstico y lo público como el espacio que se comparte con otros que no son la familia, es decir, la polis, en la cual los ciudadanos se reconocen como iguales. De esta forma, lo público se convierte en el espacio donde se ejerce y se construye la ciudadanía, donde el ciudadano deja de ser un recipiente de derechos promovidos por el estado, para transformarse en un sujeto de derechos que busca participar en ámbitos de empoderamiento que va defendiendo su capacidad de gestión. En otras palabras, lo público es “vivir junto a otros hombres, de donde proviene la acción”

y lo privado “vivir junto a sí mismo lo que corresponde a la actividad de pensar” (Arendt, 1998, p. 14).

Esta mirada de Arendt y su propuesta de pensar la ciudadanía desde los dos espacios donde constantemente se mueven las personas, nos lleva a retomar la preocupación sobre la familia como un ambiente de construcción de ciudadanía, pero en relación y tensión constante con lo que establece la Convención Internacional de los Derechos de los niños y las niñas sobre la universalización y promoción de los derechos de los niños, más allá de las identidades de cada lugar, de cada grupo social.

Así, desde los aportes de Arendt valdría la pena preguntarse ¿de qué manera las familias, consideradas como parte de lo público, promueven niños y niñas con capacidad de participación? ¿lo promueven dejando que tome algunas decisiones o que guíe ciertas situaciones? o ¿tendría que ver más con el empoderamiento y el reconocer a los niños como seres humanos visibles y no como un sujeto inacabado? Y lo privado ¿entraría en relación con el sujeto que tiene un lugar en el orden social y tiene capacidad de pensar y de decidir?

En este sentido se aborda también la mirada que Habermas (Arendt, 1998, p. 19) hace de la ciudadanía, quien sostiene que no hay democracia sin ciudadanía, y que no existe ciudadanía sin acuerdos entre personas, sin la inclusión del otro. Así, le concede especial importancia a las relaciones sociales formalizadas (patrones estereotipados), los cuales desplazan la propia identidad del individuo, empujándolo al entorno. Estos patrones permiten conservar y reproducir valores culturales, normas sociales y mecanismos de socialización que se asocian a una cultura compartida, lo cual se reproduce en fenómenos como la globalización, en donde las identidades se han convertido en un asunto universalizado y homogenizado, liderado por poderes económicos. Lo que viene a traducirse en que las diferentes formas institucionalizadas de participación, favorecen la no fragmentación pero también tiende a desdibujar la identidad.

Entonces, la pregunta que surge sería ¿Dónde quedan las identidades? ¿Deben desaparecer para que la humanidad pueda llegar a constituir una única comunidad? ¿Cómo hacer para que desde las identidades locales y su construcción se pueda tener conciencia de la identidad humana que unifica las individualidades, y se pueda aportar al

bienestar común sin dejar de ser lo particular que se es desde el nacimiento? ¿Cómo, desde estos dilemas prácticos, se puede llegar a construir y ejercer ciudadanía, desde el ambiente de la familia?.

Por otro lado, el tema de la ciudadanía global, de la tensión entre local y universal, se da constantemente, y más cuando se entiende, como se señaló antes, que hoy las familias son móviles y se enfrentan a situaciones en las que deben poner en juego sus identidades particulares y locales. Por esto vale la pena preguntarse sobre cómo debe ser la relación entre lo local y lo global, si realmente se trata de encontrar a toda costa una unidad, o si más bien puede consistir en tener las capacidades para generar procesos de negociación, de intercambio, de construcción de un punto común.

Por último, vale la pena preguntarse cuál sería este punto de mediación o negociación, que permita articular o poner en diálogo a una ciudadanía global, con una fragmentada sin perder la identidad. Una ciudadanía que procure no solo el bien individual sino también el común, una ciudadanía donde esté en juego lo público pero también lo privado del sujeto, desde la emancipación más que desde la regulación.

4.3 Las representaciones sociales como base de las prácticas en la familia

La construcción de ciudadanía que realiza la familia, en pro de la convivencia entre las distintas personas que la conforman y de las personas con las que se tiene contacto en la vida diaria, puede ser investigada o analizada desde diferentes puntos de vista. Sin embargo, en este caso lo que interesa conocer es cómo las acciones y prácticas de la familia, que están inmersas y por ende determinadas por la cultura, construyen un tipo de ciudadano y, al mismo tiempo, construyen un tipo de familia y de sociedad, es decir, una forma de convivir y estar con los otros.

En este sentido, vale la pena entrar a hablar de representaciones sociales, entendidas éstas como "(...) sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa" (Araya, 2002, p. 11). Es decir, las representaciones sociales son las formas como las personas viven su vida diaria, como se relacionan o acercan a la realidad social, las cuales surgen de la visión de mundo que las personas

tengan o, en términos de la teoría de las representaciones sociales, del conocimiento del sentido común, construido por la cultura y la historia, ya que “el medio cultural en que viven las personas, el lugar que ocupan en la estructura social y las experiencias concretas con las que se enfrentan a diario influyen en su forma de ser, su identidad y la forma en que perciben la realidad social” (Araya, 2002, p. 14).

Y vale la pena entrar a hablar de ellas porque una de sus características básicas se refiere a que las representaciones sociales son tanto pensamiento constituido como pensamiento constituyente. “La representación social es un proceso de construcción de la realidad (...) primero, en el sentido de que las representaciones sociales forman parte de la realidad social (...). Y segundo, en el sentido de que las representaciones sociales contribuyen a construir el objeto del cual son una representación” (Araya, 2002, p. 30) Así, las representaciones sociales pueden llevar a vislumbrar los orígenes del tipo de ciudadanía que una familia construye y las formas de hacerlo, al igual que pueden llevar a entender el tipo de sociedad que se conforma por medio de las acciones y prácticas que las representaciones sociales determinan.

Indagar por las representaciones sociales nos sugiere hablar también de lo colectivo, porque éstas son entendidas como algo compartido por un grupo de personas, que surgen justamente de la relación que se establece entre ellos, entre “grupos que manejan una ideología y poseen normas, valores e intereses comunes y que están compuestos de individuos, hombres y mujeres que van construyendo una historia, impregnada de emociones, afectos, símbolos, reminiscencias personales, procesos motivacionales, pulsiones, contenidos conscientes e inconscientes (Banchs, 1991, p. 63)”

Cabe señalar que parte de la importancia de las representaciones sociales en este intento de comprender la familia como un ambiente de construcción de ciudadanía en los niños de primera infancia, está relacionada con lo “social” de las representaciones, es decir, la función que éstas tienen. Por una parte las representaciones surgen en condiciones de producción social, emergen de las interacciones y de la comunicación entre personas. Pero por otra parte, contribuyen a la formación de conductas y orientaciones de las personas, construyendo socialmente la realidad, desarrollando identidad personal y social, y produciendo conocimiento del sentido común (Araya, 2002, p. 31).

5. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Como respuesta al objetivo principal de esta investigación –identificar las dinámicas familiares que inciden en la construcción de ciudadanía en la primera infancia-, se realizó un trabajo de campo con la familia de Gustavo, que consistió en observaciones etnográficas y en una entrevista a Cira, la madre de Gustavo. A continuación se presentan los resultados y el análisis de la información recogida.

Para desarrollar el análisis y la exposición de los resultados, es importante comenzar diciendo que desde las dinámicas observadas en la familia de Gustavo, alrededor de la pregunta de esta investigación, fue posible identificar que éstas se dan en términos de un sistema de acción social y de sentido, compuesto por cinco procesos. Para comprender esta idea y poder dar cuenta de lo observado, es importante primero, señalar qué se entiende por sistema de acción social, aceptando esta mirada y definición como uno de los referentes clave para este análisis, y después, cuáles son esos cinco procesos y cómo entran a ser piezas claves de éste.

Bárbara Rogoff (2011) señala, al hablar de los sistemas de acción a partir de las propuestas del psicólogo ruso Lev Vygotsky, que una cuestión básica al respecto es que “(...) El uso de la «actividad» o del «acontecimiento» como unidad de análisis —con las contribuciones activas y dinámicas de los individuos, de otros miembros del grupo, y de los materiales y tradiciones históricas y sus transformaciones— permite reformular la relación entre el individuo y el entorno social y cultural, una relación en la que cada uno está implicado en la definición del otro” (Rogoff, 2011, p. 2). Es decir, que al pensar en sistemas de acción social el individuo y el ambiente no pueden ser pensados de forma separada, pues entre ellos existe una relación dialéctica, que los determina y los define mutuamente.

En este sentido, uno de los principios del sistema de acción social que se pudo identificar a partir de las dinámicas de la familia de Gustavo alrededor de la construcción de ciudadanía, consiste en que el sistema está basado en relaciones, y son relaciones de dos tipos: entre diferentes individuos, y entre los individuos y el ambiente que habitan y que los rodea.

Esto lleva al siguiente principio de este sistema, que es también un referente clave para este análisis, que consiste en que los ambientes funcionan en términos de la teoría ecológica propuesta por Urie Bronfenbrenner (2011). Es decir, que hay una interrelación permanente entre la concepción de la persona en desarrollo y el ambiente ecológico, entendiendo por desarrollo humano: “un cambio perdurable en el modo en que una persona percibe su ambiente y se relaciona con él”, y por ambiente ecológico: “el conjunto de estructuras seriadas, donde cada una cabe dentro de la siguiente” (Bronfenbrenner, 2011, p. 2).

Así, el ambiente ecológico está compuesto por cuatro niveles, según Bronfenbrenner: El primero (microsistema), es el entorno inmediato de la persona en desarrollo como la familia. El segundo es el nivel donde se dan interconexiones entre todos los entornos a los que pertenece la persona en desarrollo (mesosistema). El tercer nivel se encuentran entornos en los cuales no participa la persona en desarrollo, pero los cuales influyen en los otros donde sí participa (exosistema). Y por último, el cuarto nivel, que determina a los demás entornos, que es el más amplio y que es diferente en cada cultura o comunidad (macrosistema) (Bronfenbrenner, 2011, p. 2).

Lo anterior permite pensar y entender las dinámicas de Gustavo dentro de su familia y con los individuos que la conforman, que constantemente, como se mostrará más adelante, están en relación y siendo influidas por dinámicas de otros ambientes en los que Gustavo no participa o por personas que no necesariamente forman parte de su familia.

Otro aspecto clave para entender lo visto como un sistema de acción social, es que entre los individuos que conforman este sistema hay una dependencia, en términos de que cada uno de los individuos es la posibilidad del otro, y como se mostrará en las siguientes páginas con lo empírico y en las conclusiones de esta investigación, a partir de lo visto en la familia de Gustavo y en relación con él como niño de primera infancia, esta posibilidad se da en términos de andamiaje (Vogler, Crivello, & Woodhead, 2008, p. 51).

También es importante comprender que este sistema tiene una lógica de funcionamiento, como todo sistema, pero que al basarse en las acciones o prácticas sociales, este sistema se convierte en algo flexible, cambiante y móvil, donde las relaciones entre los individuos, entendidas como relaciones de poder y de construcción de sentido, son las que generan los escenarios de cambio y transformación. Así, se trata de un sistema que tiene como

fundamento las prácticas sociales y en ese sentido, tiende a los cambios y al desequilibrio, por lo cual es flexible y capaz de reorganizarse constantemente.

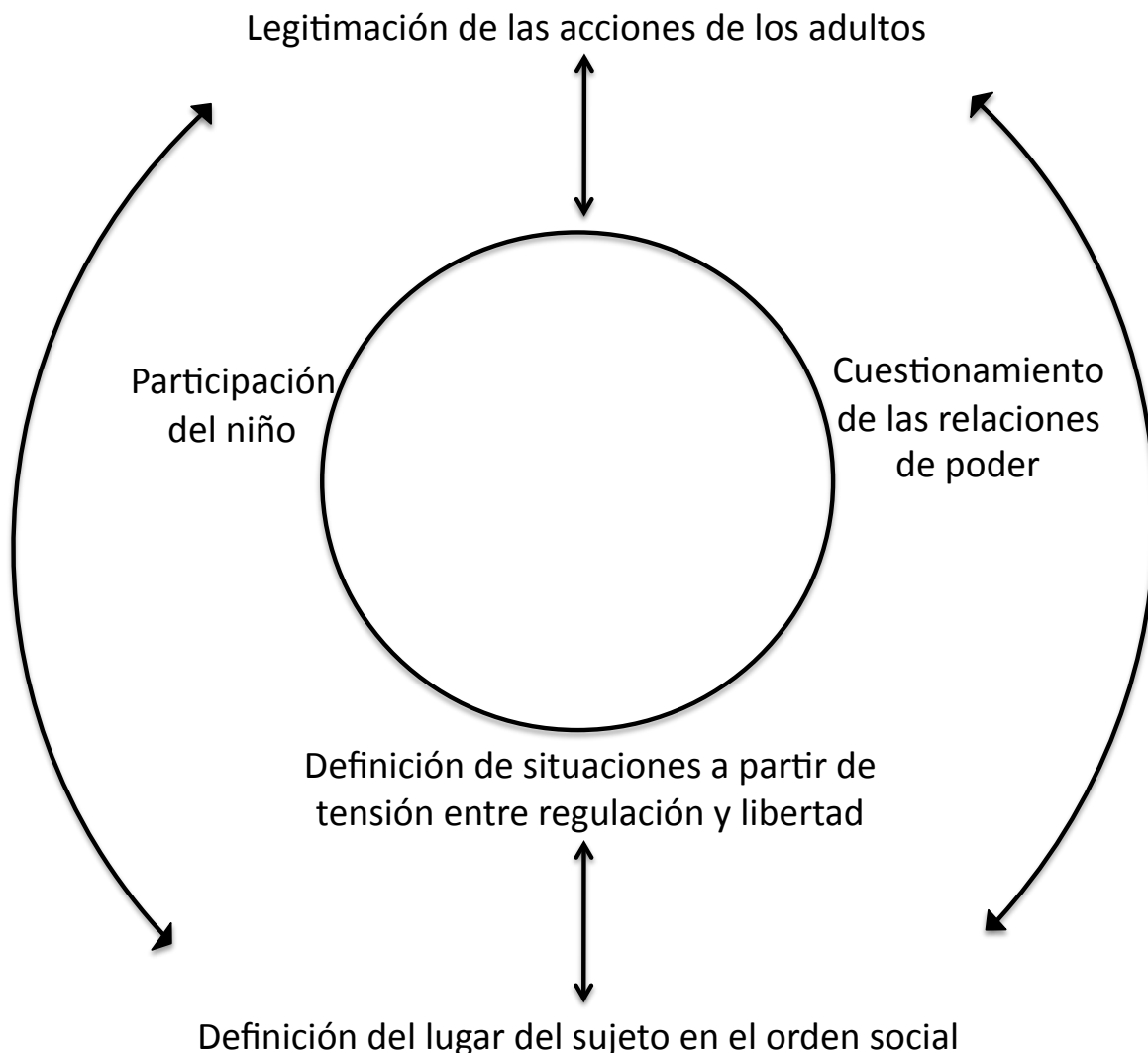
Y por último y retomando lo dicho en párrafos anteriores, este sistema de acción social está compuesto por cinco procesos que tienen características propias pero que responden o están en articulación con la lógica general de funcionamiento del sistema.

Sobre estos cinco procesos, es importante señalar que desde el marco metodológico de la presente investigación y de la construcción de instrumentos de recolección de información que se hizo a partir de éste, se propuso la existencia de cinco categorías metodológicas relacionadas con la construcción de ciudadanía. Sin embargo, al analizar las dinámicas de la familia de Gustavo, estas categorías pueden ser pensadas como procesos del sistema de acción que se ha venido describiendo. A continuación se describen estos cinco procesos:

- la legitimación de las acciones de los adultos, entendido como el proceso por el cual los adultos justifican o explican, apoyados en ciertos discursos o referentes, las acciones que llevan a cabo con el niño;
- la definición de situaciones a partir de la tensión entre regulación y libertad, entendido como el proceso por el cual las situaciones se dan de cierta manera a partir de la tensión entre esas dos cuestiones;
- la participación del niño, que consiste en el proceso por medio del cual es tomada en cuenta o no la opinión o interés del niño frente a determinados temas o situaciones;
- el cuestionamiento de las relaciones de poder, como el proceso en el que se da un desequilibrio en la balanza de las relaciones de poder, y
- la definición del lugar del sujeto en el orden social, entendido como el proceso de inserción de cada persona dentro del orden en el que habita y lo rodea.

Así, se puede decir que los aspectos que se identificaron a priori, fueron ampliados por las relaciones y la vida cotidiana de Gustavo, con su mamá, su papá y sus hermanos, permitiendo imaginar una articulación permanente en la práctica, que se puede entender como un sistema de acción social, el cual se representa y explica a continuación, con el apoyo de lo evidenciado mediante el trabajo de campo.

Sistema de acción social de construcción de ciudadanía desde la familia



Lo encontrado en la familia de Gustavo es realmente interesante, ya que pudimos ver que las acciones de los miembros de la familia son multidireccionales, que son realizadas por más de una persona con diferentes intenciones y niveles de influencia, generando así diversidad en los mensajes y enseñanzas que van dirigidos –consciente o inconscientemente- hacia Gustavo.

Para empezar, es necesario decir entonces que el sistema de acción que se logró identificar a partir del trabajo de campo desarrollado en la familia de Gustavo no es un sistema unidireccional y por tanto no tiene un orden específico de funcionamiento. Es

decir no siempre comienza en el mismo punto ni sigue los mismos pasos. Al contrario, a partir de lo visto, es posible decir que el funcionamiento de este sistema de acción, al depender y consistir en relaciones sociales entre individuos y al estar influido por transformaciones tanto dentro como afuera del ambiente familiar, es un funcionamiento cambiante, dinámico, flexible y abierto, en el que participan todos los actores que rodean al niño en diferentes formas y momentos de su cotidianidad. Pero, aunque la dinámica de este sistema es variada y puede comenzar por cualquier punto, para que se pueda explicar con claridad, será presentado como un funcionamiento secuencial.

De esta forma, se podría decir que el proceso de **la legitimación de las acciones de los adultos hacia Gustavo, a partir de ideas y discursos**, es el punto de arranque para el devenir del resto del funcionamiento. Estos discursos e ideas tienen variados matices, temas y maneras de expresarse, y tienen una relación directa con el origen cultural de cada persona. Por esto, es importante tener en cuenta que se hablará únicamente desde lo hallado en la familia de Gustavo y de los discursos e ideas que fue posible identificar que legitiman sus acciones (la infancia vivida de la madre y el padre; infancia presente; discursos que circulan e idea de educación).

El primero de estos discursos está relacionado con *la infancia vivida por la madre, Cira, y el padre, Adolfo*, de Gustavo, con quienes vive.

Cira nació en un pueblo del departamento del Bolívar y desde pequeña ha vivido en diferentes lugares del país. Por su parte Adolfo nació en Bogotá y siempre ha vivido en esta ciudad o en sus cercanías.

Cada uno vivió una infancia diferente, tanto por las personas con las que crecieron como por las actividades a las que se dedicaban cuando tenían la edad de Gustavo (dos años), y esas situaciones vividas por cada uno se hacen visibles al preguntar por la forma en la que educan, cuidan o viven con Gustavo. Se hacen visibles en términos de ser una explicación para hacer lo que hacen con su hijo, o también para darle una razón a los conflictos o tensiones que tienen como padres cuando tienen que tomar una decisión sobre asuntos relacionados con él. Las siguientes respuestas de Cira a la entrevista, son un ejemplo de esto:

Cira: No, es que ni siquiera es del jardín de este, pero porque el (Adolfo) quiere que la mamá esté con él ahí pendiente, que lo atienda, que le enseñe, que, el me dice, que como él fue criado así, que el llegaba de su colegio, de la escuela y su mamá estaba allí, entonces él quiere que yo también, que sus hijos también sean así, que cuando lleguen del colegio esté la mamá. Qué hiciste, cómo te fue, mira ven, haz las tareas, hagamos tal cosa.

....

Cira: Bueno, allá, yo digo que... chiquitica si no me acuerdo qué mi mamá me hacía. Yo sé que entré a un jardín del Bienestar Familiar, era más o menos como estos grandes de acá de Integración Social, allá eran grandes. Y mi mamá se iba a trabajar y me dejaba en el jardín. Y allí yo me quedaba y ella después me iba a buscar, me recogía o me recogía mi hermana mayor, Carmen se llama mi hermana.

De esta forma, la infancia vivida de Cira y de Adolfo no solo determina lo que ellos creen que debe hacer un niño de la edad de Gustavo, sino también y sobre todo, el rol que debe cumplir cada uno de ellos en su educación.

Además, dichas infancias vividas generan también tensiones fuertes que exigen constantes ejercicios de negociación, no solo en lo que tiene que ver con las decisiones que se toman sobre Gustavo, sino también en el ejercicio de la maternidad y la paternidad y del papel formador de la familia, que se ejerce en cada uno de los momentos de la cotidianidad.

Lo siguiente, registrado en los diarios de campo, ejemplifica esto:

Adolfo piensa que Gustavo no debe ir al jardín porque puede estar expuesto a riesgos y cree que debe pasar todo el día con su mamá. El dice, cuenta Cira, que ella se debe quedar en la casa trabajando de modista y cuidando a sus hijos. Cira por su parte cree que Gustavo debe ir al jardín, porque allí aprenderá cosas y el espacio es más bonito para él.

Las infancias vividas por Cira y Adolfo son el primer referente que ellos mismos tienen para legitimar sus acciones hacia su hijo. Referente en términos de representación social, pues hace las veces de marco de acción, pero también de acción misma frente a una

situación presente como lo es el día a día con Gustavo. Pero esto mismo lleva a reconocer que Gustavo representa una *infancia presente*, en el sentido de ser un niño con el que se están relacionando diariamente, y por esto fue interesante encontrar que tanto Cira como Adolfo tiene una idea de lo que significa la infancia de Gustavo y cómo esa idea que tienen de su hijo hoy, está siempre mezclándose con el recuerdo que tienen de la infancia que ellos vivieron. De esta forma, la idea de infancia presente se convierte en otro de los marcos que legitiman las acciones de los adultos hacia Gustavo, y así mismo en otro ejemplo de representación social.

Lo anterior se puede ver cuando Adolfo considera que un niño de esa edad debe estar todo el tiempo en casa con su madre, como él lo vivió. Y el caso de Cira no está muy lejos de eso mismo, ya que varias veces dice que Gustavo es como ella, siempre queriendo estar afuera. Pero al mismo tiempo es más sensible y abierta a la forma de ser de Gustavo y a sus expresiones de intereses y gustos. Así, Cira ve que Gustavo es un niño activo, hábil, capaz de comunicarse de diferentes maneras e interesado por estar afuera, explorando otros ambientes y relacionándose con la gente.

Estas notas de un diario de campo presentan esto:

La relación que tiene Gustavo con el espacio es de libertad y descubrimiento, ya que apenas el llega a un lugar empieza a recorrerlo, a reconocerlo y a usarlo como a él le parece que se debe usar. Es decir, él se sube donde considera que debe subirse, camina por donde quiere, entre otras. Pero es importante anotar que esa relación de Gustavo con el espacio es influida por el manejo que tiene Cira de los límites, ya que ella cuenta que cuando era pequeña iba con su mamá a Cartagena a vender envueltos y aprendió que es importante descubrir, caminar, conocer nuevas personas y nuevos lugares.

Es así como las acciones que Adolfo y Cira llevan a cabo hacia o con Gustavo están determinadas por la tensión que hay entre la infancia vivida por cada uno de ellos y la infancia que Gustavo está viviendo. También es importante anotar, que las visiones de infancia que cada uno de ellos tiene son contrarias y están determinando constantemente el tipo de formación, las relaciones y los roles que ellos asumen deben darse a la edad de Gustavo, teniendo como referencia su experiencia y más aun el resultado en ellos mismos como padres.

Además de los referentes anteriores, en las conversaciones sostenidas con Cira y en las situaciones observadas durante las visitas, fue posible ver que hay algunos discursos que determinan las acciones o ideas de Cira y Adolfo hacia Gustavo, que tienen orígenes variados, pero que no fue posible identificarlos con claridad. Sin embargo, son *discursos que circulan* permanentemente dentro de las acciones que llevan a cabo y de las decisiones que toman en relación con su hijo, discursos que establecen, por lo menos en Cira, referentes relacionados con el desarrollo, la formación y la crianza de Gustavo. En algunos casos se puede pensar que tienen como origen la infancia vivida por Adolfo y Cira, en otros que está relacionado con lo que creen que es Gustavo, o en otros con asuntos que su familia les aconseja o les comenta.

De esta manera, fue posible ver que las familias de cada uno de ellos determinan varias de las acciones que realizan con Gustavo, en el sentido de hacer lo que creen que está bien o lo que es adecuado para un niño de esa edad. Así, lo dicho sobre las infancias vividas y las acciones y actitudes de las familias de cada uno cuando ellos eran pequeños es lo que reconocen como adecuado y positivo para Gustavo, pero reconocen también lo que no fue adecuado en su infancia, que corresponde a lo que no quisieran hacer ellos con sus hijos. Igual, comentarios o consejos sobre la forma de educarlo que actualmente les dan, son las ideas que legitiman lo que hacen y que argumentan lo que no hacen con el niño.

Frente a esto es importante retomar la idea de sistema de acción, ya que como se dijo, el sistema funciona tanto hacia el interior como hacia el exterior y sus límites no son cerrados y herméticos, por lo cual, aunque la observación se centró en la familia de Gustavo, compuesta por su mamá, su papá y sus hermanos, otros familiares, como sus abuelos, tíos o primos, entran también a influir su sistema de acción familiar y, por ende, las acciones que hacia él se llevan a cabo. En este sentido, este sistema de acción, visto desde el ambiente de la familia, se convierte en un escenario donde pueden entrar y salir personas, discursos y prácticas.

Estas respuestas de Cira en la entrevista pueden ser un ejemplo de todo esto:

Cira: Bueno, no, es que el tampoco quiere que el vaya al jardín. Sino que esté en la casa.

Natalia: ¿Para que esté con usted?

Cira: Si, para que esté conmigo y para que....

Natalia: ¿Para que usted lo eduque?

Cira: Exactamente. El dice, no cuando él esté más grande y cuando él pueda ... Que mire, que es pequeñito, mire, que necesita de usted, que no es lo mismo, que entonces a él le da pesar que... Por lo menos cuando él lo ha llevado, porque a él le ha tocado llevarlo, el llora, entonces él también se pone a llorar.

Natalia: ¿Gustavo se pone a llorar y Adolfo se angustia y también llora?

Cira: Ambos lloran. Viste, a usted no se le conmueve el alma de que ese niño esté llorando, porque él está reclamando que quiere estar es con usted.

Natalia: ¿Y usted qué le dice ahí?

Cira: A pues yo le digo, mi amor, es que el tiene que acostumbrarse, y es normal que los niños lloren cuando entren a un jardín, si, porque es que se está desprendiendo de mi, si, entonces el... No va a ser para todo el tiempo, es un buen rato.

...

Y estas:

Cira: Si, independencia. No tanta... porque la otra. Pero si así, que si yo los dejo, que si van a estar en la casa, en el jardín, y yo los voy a dejar en un sitio seguro, porque... bueno porque inclusive hasta con uno no es que estén muy seguros, algo les puede pasar. Entonces que sean así, un poquito más independientes, de mí.

Natalia: ¿No dependen de usted 100%, pues?

Cira: Exacto. Entonces eso es lo que yo digo que yo traigo de mi casa, de mi mamá. Porque tampoco es que estaba ahí con nosotros todo el tiempo.

Otro ejemplo de dichos discursos que circulan dentro de las dinámicas de la familia de Gustavo y cuyo origen no fue posible definir con claridad, es la idea que tiene Cira de los roles de cada uno de los papás frente al cuidado de los hijos y que lo dejó ver en la entrevista:

Cira: Pero igual, yo considero, yo considero que el rol debe de ser igual, porque pues con el papá debe de jugar, y él lo hace. Claro que son menos el tiempo que él lo hace que lo que yo lo hago, porque yo si les dedico un poquito más de tiempo en ese aspecto. Pero el también le juega, el a veces le lee...

Natalia: ¿Y en su opinión debería ser lo mismo?

Cira: Claro, lo mismo, no debería de haber diferencias.

Natalia: ¿Y lo logran, además del tiempo? ¿Logran entre ustedes dos que sea medianamente igual o no tanto?

Cira: No, no no, es imposible. Como te digo, en mi opinión debería ser igual, pero no ...

Natalia: En realidad ¿cómo pasa?

Cira: No funciona así. Porque digamos, cuando el llega se sienta a descansar.

Por último está la *idea de educación* que se tiene frente a Gustavo, la cual, como referente de legitimación, está relacionada con los anteriores, sobre todo porque en el caso de la familia de Gustavo fue difícil identificar los límites o el origen específico de esa idea. Se trata de lo que piensa Cira sobre lo que le debe enseñar a su hijo en la edad que tiene, de las cosas que ella considera fundamentales para la vinculación de Gustavo a espacios colectivos más complejos y del tipo de relaciones que Gustavo debe empezar a establecer.

Natalia: ¿Qué es lo que a usted le interesa que Gustavo aprenda de usted ahorita?

Cira: Que sea respetuoso con las personas, que más...

A mi me gustaría que sea obediente.

Natalia: ¿Y usted cómo le enseña eso, por ejemplo, que sea respetuoso?

Cira: Que no maltrate a los demás, aunque a veces lo hace, entonces cuando lo hace... pues es que está en esa edad que le gusta morder o pegar, entonces yo le digo "no señor, ayayay", o sea que eso duele, que si él le hace eso, eso le duele a la persona y que no debe hacerlo y que no se hace. Entonces cuando él le hace eso al hermanito, por lo menos cuando está en la casa, yo le pongo la manito y le digo "ay vio, le hace ayayay, eso no se debe". Y que obedezca, bueno "le estoy hablando", si no me hace caso entonces lo voy a buscar a donde está y le digo "le estoy hablando", que venga y que tiene que venir y estar donde estoy.

Hay que decir que por medio de otras respuestas y conversaciones, Cira amplió esta idea e incluyó cuestiones relacionadas con llevar a Gustavo a que forme parte de las actividades de los mayores o con la importancia de que asista al jardín para que se relacione con otros niños y aprenda de sus diferencias de personalidades y comportamientos. Así lo dijo en la entrevista:

Cira: Porque así el va a aprender y el va a ver. Bueno, es que yo, como yo he

andado y me he relacionado con diferentes tipos de personas, entonces yo aprendí, he aprendido a manejarme, a manejar a la persona, a relacionarme con ella. Entonces eso le va a ayudar a él a ver que hay diferentes tipos de personas, que hay diferentes personalidades, aunque dentro de la casa también las hay, pero el va a haber marcadas en otras personas, y que hay diferentes colores de personas. Entonces eso lo va a ir relacionando a él y el va a entrar en un respeto en cuanto a eso.

Como se dijo arriba, no es posible saber de dónde vienen estas ideas para Cira, pero sin duda en su día a día ella se relaciona con Gustavo basándose en ellas, y orienta esa relación hacia una proyección de lo que debe ser y hacer Gustavo cuando sea grande. Además, esto evidencia un aspecto de suma importancia para el tema que orienta este ejercicio de investigación y que tiene que ver con el lugar que Gustavo debe tener dentro de la dinámica familiar. No se hace evidente en el discurso pero sí en la práctica, ya que ella trata de establecer el lugar que Gustavo debe tener, trata de facilitar y promover los espacios para incluir a Gustavo. Por ejemplo:

Cira: Bueno porque ahí hay cosas que, por lo menos yo pienso que no le van a afectar cuando grande. Por lo menos, que a Gustavo le gusta sentarse en la mesa, entonces me gusta que él lo haga porque él se va a sentir que cuando uno está comiendo, que a él lo están incluyendo dentro de la familia, y que en la hora del almuerzo el está comiendo igual que como los demás. Sí, entonces yo por eso la mayoría de las veces le doy ese gusto, porque él se sienta también grandecito y que está comiendo con todos nosotros.

Desafortunadamente no se pudo conocer la opinión de Adolfo sobre estos asuntos, ya que no fue posible tener con él un espacio de conversación. Tal vez conocer sus opiniones hubiera servido para identificar si estas ideas de educación están relacionadas con un acuerdo entre ellos dos (Cira y Adolfo) o si solo se trata de una idea que Cira trae de otro ambiente social y que, como otros asuntos, lleva a tensiones con Adolfo.

Sin embargo, a partir de lo comentado arriba, surgen algunas cuestiones que vale la pena tener en cuenta para hablar sobre construcción de ciudadanía desde la familia.

Por un lado, hay que reconocer que el papá y la mamá de Gustavo no son sus únicos cuidadores y educadores, ya que sus hermanos de diez y seis años también hacen parte de este proceso y son, por ser sus pares, más cercanos en algunas actividades que lo que pueden ser sus padres. En este sentido, los adultos no son los únicos que tienen acciones hacia Gustavo, que se desprenden de unos discursos más allá de Gustavo mismo. Es posible pensar que los hermanos también tienen unos discursos, ideas o referentes desde los cuales legitiman las acciones que desarrollan con Gustavo y que posiblemente son adquiridos y aprendidos en los otros ambientes y situaciones que los hermanos enfrentan diariamente. Además, hay que tener en cuenta que Josué, el hermano de diez años, en algunas ocasiones debe estar pendiente de Gustavo, mientras la mamá o el papá están ocupados cocinando o cosiendo o cuando el papá ya no quiere jugar más, tal como lo relata Cira:

Cira: Entonces cuando ya Josué sintió hambre, “papi, tengo hambre”. Bueno, (entonces él le dice) pues me colaboras con el niño, me ayudas con el niño y yo voy y cocino. Entonces ahí se quedó. El ya sabe que él tiene que ayudar al papá cuando no estoy yo para que el pueda cocinar. Porque el papá cocina. El hace el almuerzo si hay que hacer almuerzo.

Esta cuestión nos lleva a lo siguiente y es que en la familia de Gustavo confluyen múltiples discursos e ideas que determinan y legitiman las acciones que se llevan a cabo con él. Incluso, son discursos e ideas cambiantes, ya que los miembros de la familia están en permanente contacto con realidades y personas que les ofrecen nuevas ideas o que les cuestionan las que ya tienen. En este sentido, tal vez es necesario aceptar que la familia no se fundamenta o legitima desde un único discurso o mirada, y que no consiste en definir cuál discurso de qué miembro es mejor o peor, o cuál es el apropiado, sino posiblemente se trata de aceptar que la familia es una realidad social compleja, que además, a partir de esa complejidad, desarrolla procesos y acciones con los niños, en este caso con Gustavo.

Y por último, todo lo descrito arriba permite pensar que el proceso de legitimación de las acciones de los adultos hacia Gustavo es el escenario donde se puede ver con mayor claridad cómo las dinámicas familiares están influidas por las representaciones sociales que cada uno de los miembros tiene de temas clave como el niño, la edad de éste, la educación, la trasmisión de saberes y el cuidado. Y se ve con claridad porque es el

escenario donde los discursos que enmarcan la práctica se ponen en contacto con situaciones presentes.

Como se dijo, los discursos o las ideas que legitiman las acciones de los miembros de la familia, principalmente de los adultos, hacia Gustavo, son el motor o la base de las demás situaciones que se dan alrededor del cuidado y educación de un niño de primera infancia, ya que son el lugar del que parten las actitudes y decisiones de cada persona, el lugar del que se sostienen para actuar, por lo cual son también la posibilidad de todas las situaciones que se dan con Gustavo en su cotidianidad.

Por esto, es necesario pasar a lo que se puede considerar como el nudo de tensión en el sistema de acción de la construcción de ciudadanía en un niño de primera infancia, en este caso, Gustavo. Este nudo está compuesto por tres de los procesos descritos arriba **(la definición de situaciones a partir de la tensión entre regulación y libertad; la participación del niño y el cuestionamiento de las relaciones de poder)** y consiste en situaciones, acciones, decisiones y determinaciones que se generan entre Gustavo y los miembros de su familia, principalmente los adultos, y que pueden posibilitar distintos procesos y construcciones subjetivas de Gustavo, llevándolo a tener un lugar en el orden social. Por esta razón, los discursos e ideas que legitiman las acciones de los miembros de la familia de Gustavo son fundamentales pues caracterizan la entrada de cada uno de ellos a este nudo de tensión y así, caracterizan lo que puede suceder con Gustavo en el. Esto se apoya en lo dicho por Cira en la entrevista:

Cira: Yo a veces cuando se pone a llorar o a patalear o a gritar o hacer pataletas, a veces lo dejo o si no le digo, le busco la opción de “bueno mira ven, coge el carrito, o vamos y coges un caballito” o cualquier juego para que se distraiga. Encuentre otra cosa para remplazar la ansiedad de irse para afuera. Cuando él dice, coge al hermano que es el que está, el Josué, y lo coge de la mano y quiere ir para afuera, yo le digo si está el sol caliente o si no está tan nublado, bueno vaya y salga con él. Yo le doy permiso, pero cuando ya es la hora de entrar ahí si no. O por las tardes y ya es hora de entrarse, ya no más. Entonces trato de buscarle cualquier juego.

Como se dijo, este nudo de tensión está compuesto por tres procesos, que vale la pena revisar por separado para así comprender con mayor claridad su interrelación. Para

empezar se revisará el proceso de **la definición de situaciones a partir de la tensión entre regulación y libertad.**

Lo primero que hay que decir es que la relación entre regulación y libertad, en el caso de esta familia, es de tensión, en el sentido de que en la toma de decisiones de Cira hacia Gustavo siempre hay un tiron y afloje entre lo que ella quiere que él haga y lo que lee, comprende o interpreta que él quiere hacer. Así, Cira siempre señala que cuando le pone a Gustavo algún límite para lo que está haciendo, el interés de él o su bienestar siempre están presentes, por lo cual su idea de “buscarle una opción” a Gustavo es clave: ella pone un límite pero al mismo tiempo ofrece una alternativa. Y hay que anotar que esa alternativa es en términos de Gustavo, es decir, Cira le ofrece juegos o actividades que a él le gustan y que ella sabe que disfrutará hacer en determinado momento.

Cira: (...)Porque yo le hablo así, le explico el porqué, entonces cuando insiste y se pone a llorar, digo “ya le dije que no y no puede abrir la puerta y salir”, o lo tranco, si me entiendes. Y ya. Yo a veces cuando se pone a llorar o a patatear o a gritar o hacer pataletas, a veces lo dejo o si no le digo, le busco la opción de “bueno mira ven, coge el carrito, o vamos y coges un caballito” o cualquier juego para que se distraiga. Encuentre otra cosa para remplazar la ansiedad de irse para afuera.

También es importante decir que los límites que Cira le pone a Gustavo generalmente están relacionados con riesgos físicos para él mismo (salir cuando está lloviendo o caerse y golpearse) o con daños físicos que se les puedan hacer a otros (lastimar a los hermanos). Así, sus ideas de educación entran en articulación con los límites o los permisos que se le dan a Gustavo.

En relación más directa con la libertad, se puede decir que Gustavo la expresa por medio del uso que hace de los espacios (tanto de la casa como de afuera). Esto no quiere decir que Cira, en estos casos, no ponga límites o llame al orden. Quiere decir que fue la actividad en la que se pudo ver con mayor claridad la libertad de Gustavo y que la intervención de Cira solo se dio cuando se corría el riesgo de molestar a alguien, a otros, o de un riesgo físico grave para Gustavo. Esto se puede ver en la siguiente respuesta de Cira y notas del trabajo de campo:

Cira: Es que no me siento mal escuchando el ruido de ellos y como así veo que

ellos no tienen que estar afuera, ni en el patio ni en el frente, en esos instantes, que jueguen y se diviertan ahí dentro, que ellos vean que en la casa, dentro de la casa también se puede jugar, sí. Y como no me incomodan. Yo digo, no que jueguen.

Y en las notas de campo:

Después llegaron más niños y nos fuimos a la sala de lectura para adultos, allí le llevamos a Gustavo unos libros infantiles. Sin embargo, él se dedicó a recorrer el lugar, a sacar algunos libros de los estantes y a mostrárselos a Cira. Ella dejó que él hiciera eso y decía que siempre era igual cuando iban allá, pero que ella después se encargaba de reorganizarlos. En un momento, Gustavo salió corriendo buscando la salita infantil y Cira fue detrás de él para pararlo.

Las situaciones que se dan a partir del uso que Gustavo hace de los espacios permiten pensar que para Cira hay una fuerte relación entre libertad y regulación y bienestar individual y colectivo, en el sentido de que la libertad de Gustavo es la expresión de su individualidad, y que el llamado al orden se da cuando Cira considera que su expresión individual puede afectar al colectivo. El caso anterior de la biblioteca es un claro ejemplo y lo que señaló Cira en esta respuesta también:

Cira: Y cada uno se turna, y a veces se ponen “ay yo lo quiero”. O sino cogen los rompecabezas y los tiran, el que se pone a armar y lo demás se ponen a armar. O juegan parques, a veces no les gusta jugar parques con el porque él coge las fichas y se las quita, entonces a él le buscamos otras fichas y le buscamos un cuadrito y él se pone solito a jugar ahí. Mientras ellos juegan de verdad verdad, porque como él todavía no respeta el turno de esto va acá, cuenta acá, el no, entonces a él le ponen unas fichitas aparte, mientras ellos juegan, Josué y Johan.

Lo anterior también permite pensar que Cira considera que para Gustavo hay distintos manejos de la libertad y la regulación, según el espacio o la situación en la que se encuentre, y de cierta manera ella trata de enseñárselo a través de los límites que le pone cuando se encuentran fuera de la casa. También es posible verlo cuando ella explica porqué le interesa que Gustavo asista al jardín:

Cira: Porque de los niños él va a observar niños que no golpeen, que no muerden. O que son calmados. Porque él llora o como te digo, uno a veces le habla y él no

para bolas. Porque quiere hacer lo que él está haciendo. Entonces el verá en otros niños, porque hay otros niños que tienen como diferentes cosas.

Finalmente, es necesario decir que fue posible ver que la relación de libertad y regulación entre Gustavo y Cira no es una relación de imposición, sino que consiste más en una negociación y comunicación permanente, en el sentido de que Cira considera que hay unos límites para poder convivir con los otros y unas pautas para el cuidado de sí mismo, pero que esos límites, por un lado, deben serle comunicados a Gustavo por medio de explicaciones que él pueda comprender, y por otro lado, que siempre que se pone un límite es necesario ofrecer una opción. Y de parte de Gustavo, se puede interpretar como una negociación y comunicación, porque él insiste en hacer las cosas que le interesan, en salir al patio cuando quiere, en jugar con ciertas cosas o en comer en el lugar que le antoje.

Antes de pasar al siguiente proceso de este nudo, vale la pena decir que fue posible ver que las relaciones de poder presentes entre la libertad y la regulación también intervienen los otros miembros de la familia de Gustavo, así haya sido poco lo que se pudo identificar en la práctica sobre Adolfo. Y, aunque su intervención se pudo conocer más a partir de los relatos de Cira, tiene que ver con decisiones sobre la asistencia de Gustavo al jardín infantil. De esta manera se podría decir que su rol es activo, tal vez no en el día a día, pero sí en cuestiones básicas para la educación de Gustavo. Y en relación con sus hermanos, se pudo ver que entre ellos también hay una relación de libertad y orden o un control al respecto, sobre todo del hermano de diez años hacia Gustavo, por la relevancia de su rol en el cuidado y formación de Gustavo en ausencia de los padres y que le da 'poder' para poner un límite a Gustavo o para dejar que exprese su libertad.

Otro de los procesos que hacen parte del nudo de tensión de este sistema de acción es el **cuestionamiento de las relaciones de poder entre los miembros de la familia de Gustavo**, es decir, entre él y su mamá y su papá, y entre él y sus hermanos. Como su nombre lo indica, su relación con el anterior es directa, pero vale la pena revisar algunas de sus características propias.

Quizás la característica principal de este proceso que pudo verse con claridad durante las visitas a la familia de Gustavo, es la permanente relación que hay entre las expresiones

de Gustavo y las posibilidades que da Cira y sus otros dos hijos en algunos casos. Por un lado, se puede decir que Gustavo cuestiona las relaciones de poder a través del llanto, de la insistencia en realizar algo o de las señales que hace para comunicarle a sus familiares lo que quiere. Esto último es fundamental al hablar de las relaciones de poder, ya que una forma específica y significativa de ejercicio del poder es el lenguaje hablado, en términos de que hay una forma de comunicarse, una única forma válida y aceptada y todo aquello que no sea comunicado así no existe. Entonces, al Gustavo comunicarse de otra manera, al usar sus gestos, señas con las manos o ruidos para comunicar lo que quiere o le gusta, está haciendo que la balanza de poder se mueva, que aquellos que ya saben y pueden comunicarse por medio del lenguaje hablado acepten que lo que está haciendo es comunicando una idea que debe ser tenida en cuenta y a la que se le debe dar alguna respuesta. Incluso, en el caso de la familia de Gustavo, esa balanza llega a moverse tanto que su madre o sus hermanos le responden usando sus mismas formas de comunicación. La siguiente respuesta de Cira es un ejemplo:

Cira: No hablan, pero si demuestran su opinión: yo quiero esto. No quiero un color, por ejemplo a él le gusta escribir cuando están escribiendo todos, si él no quiere ese color y quiere el otro, (uno le dice) “¿por qué si mira que este pinta, mira esta raya?” No porque yo quiero es el otro. Entonces si no la está ocupando el hermano, entonces se la dejo.

También estas notas del trabajo de campo:

Llama la atención el lenguaje verbal y no verbal que tienen Gustavo y Cira para comunicarse. Como ella conoce sus necesidades y como logra descifrar ese lenguaje y dar respuesta en el momento que ella considera justo o que Gustavo lo está pidiendo. Esto ya se pudo ver en otra de las visitas en la que Gustavo pedía ser alimentado. Cira le decía que esperara un momento o simplemente lo miraba, le sonreía y luego que ella terminaba lo que estaba haciendo iba y lo alimentaba.

Por otro lado, pero en relación directa, se podría decir que la disposición, tanto de Cira como de sus otros dos hijos, es requisito fundamental para que Gustavo pueda cuestionar las relaciones de poder entre ellos. Esta disposición se refleja en la idea que Cira tiene de niño, como una persona que se expresa de una manera distinta, que tiene opiniones y que son tan válidas que deben ser tenidas en cuenta. Y en sus hermanos, es visible

cuando incluyen a Gustavo en sus juegos o cuando responden a sus llamados de atención o incluso cuando tienen en cuenta lo que él, por su edad, puede o no hacer, y por eso lo ayudan. Al respecto, contó Cira en la entrevista:

Cira: (...) En esa parte sino, en esa parte física y intelectual. Que él le tenga como amor a la lectura ¿sí? Los juegos didácticos. Allá hay rompecabezas, entonces le pongo las fichitas, que él no las arma bien porque está todavía pequeñito, pero él sabe bueno, entonces vamos a armarlas y entonces lo ayudamos a armarlas entre todos.

Sin embargo, la mayor expresión de este cuestionamiento de las relaciones de poder, que obviamente también se puede ver en las dos cuestiones señaladas arriba, es la resignificación de las prácticas, en el sentido de que Cira o sus hermanos atienden a lo que Gustavo les está comunicando o les está proponiendo y lo incorporan en sus prácticas diarias, transformando sus prácticas o haciendo ajustes para que responde a los intereses de Gustavo. Tal vez el uso de los ruidos y las señas sean el mejor ejemplo de esta resignificación o el cambio de las prácticas acostumbradas dentro de la casa. Estas notas del trabajo de campo muestran esto:

En otro momento Gustavo estaba adentro de la casa y se montó en carro y comenzó a andar y se estrellaba contra una de las sillas del comedor. Andrea, la prima, llevó otro carrito para que montara la niña de 2 años que estaba ahí. Cira se paró y nos comentó que ese era uno de los juegos preferidos de ellos, que tocaba moverles la mesa para que dieran vueltas. Los dos niños comenzaron a dar y dar vueltas alrededor de la mesa, haciendo ruido y estrellándose. Cira no se preocupó ni por el ruido ni por los estrellones. Siguió sentada hablando con nosotras.

Por último y para completar el nudo de tensión, se encuentra el tercer proceso: **la participación del niño**, en este caso, de Gustavo. Y justamente, lo señalado en el párrafo de arriba permite entrar a hablar con mayor facilidad de este proceso, ya que los resultados de la tensión entre libertad y regulación, al igual que los cuestionamientos de las relaciones de poder que haga Gustavo, son la posibilidad de que el tenga dentro de su contexto y grupo familiar espacios de participación.

La participación de los niños en la toma de decisiones es un aspecto importante para Cira. Los niños tienen un lugar en la mesa, en la casa, un tiempo, un espacio, opinan –de diversas maneras- sobre lo que les gusta o no. Así, las relaciones de poder y la participación, se asocian a “transar o dar permiso”, dando por hecho que hay circunstancias en las que hay reglas. Esta frase de Cira es un ejemplo:

Cira: El sabe cuando está lleno, o cuando quiere y cuando no y él sabe que él lo expresa de alguna manera.

También, en el momento de hacer algo que Cira quiere que el haga, hay ciertos espacios de conversación, de mediación, donde la opinión de Gustavo o lo que él quiere cuentan, y en algunos casos la situación se ajusta a partir de eso. Lo siguiente, registrado en los diarios de campo, es un ejemplo:

Cira siempre está pendiente de Gustavo pero lo deja hacer lo que él quiere y estar por toda la casa jugando, caminando, subiéndose a las sillas. Gustavo siempre está caminando o jugando con algo, y le encanta subirse a la reja de la ventana y quedarse mirando lo que pasa afuera, pues le fascinan los perros y los camiones que pasan. Cira no le ve problema a que él se suba en la reja, no le asusta que se caiga ni que meta la cabeza. También nos contó que los fines de semana Gustavo se despierta muy temprano, entonces que ella entra el carrito en el que él monta a su cuarto, cierra la puerta y lo deja que esté ahí adentro jugando con lo que él quiera.

Nuevamente es importante señalar el rol de Cira, en el sentido de que ella posibilita que la voz y los intereses de Gustavo formen parte de las actividades de la familia y, en algunos casos, las determinen o resignifiquen. También se puede pensar que el uso del espacio que hace Gustavo, que se mostraba arriba, es una forma de expresión propia de él y es tal vez su mejor herramienta para abrirse un lugar en el orden ya establecido de la familia. Lo mismo pasa con el juego, con el que él propone o con el que su mamá y sus hermanos le proponen.

De esta manera se cierra el nudo de tensión en el que se ven involucrados de manera continua Gustavo, sus padres y sus hermanos. Se cierra pero no porque se termine el ciclo del sistema, sino porque es constante y permanente, y porque además pasa a otro

proceso, el proceso que posiblemente es el resultado de todo este sistema. Pero antes de pasar a él, vale la pena señalar dos cuestiones que llaman la atención al revisar este nudo.

Por un lado, es necesario identificar que en todo el nudo, en sus características, en la particularidad de cada proceso, siempre hay dos actores clave: Gustavo y otro. Ese otro puede ser su madre o sus hermanos, incluso su papá cuando fue posible verlo en la práctica o saber de él a través de Cira. Pero la clave es que ninguno de esos procesos los puede desarrollar Gustavo solo o algún miembro de su familia en pro de Gustavo sin contar con él. Es una relación, una relación de poder, que se visibiliza y expresa por medio de las prácticas sociales, por lo cual se necesitan las dos partes para que pueda existir.

Por otro lado, fue posible ver que los otros miembros de la familia de Gustavo cumplen una función de andamiaje para él, lo cual se vio con más claridad con Cira, en el sentido de que Cira es su posibilidad, es el chance de Gustavo para tener un espacio, para formar parte, para ser oído, para ser entendido y para poder hacer, la mayoría de las veces, lo que quiere y le gusta hacer. Esto no quiere decir que Gustavo sea un ser pasivo y en espera de que Cira lo mueva o lo lleve a algo. Tal vez quiere decir que el hecho de ser seres sociales es tan fuerte que los otros son la posibilidad de existir en sociedad, y en el caso de Cira y de Gustavo, como niño de primera infancia, es más claro y más visible. Esto también se pudo ver, en algunos casos, con los otros miembros de la familia, en especial con los hermanos, pero en relación con Cira es constante y más significativo.

Gustavo se paró en la puerta que estaba abierta y nos señaló los perros que estaban durmiendo afuera. Cira nos contó que a él le fascinan los perros y mirar para afuera. En un momento, Cira lo alzó y lo bajó de los escalones para que Gustavo jugara con los perros afuera. El les jaló las orejas y les habló.

Finalmente, para concluir este ciclo o para volver a comenzar, está el proceso **la definición del lugar del sujeto en el orden social**, donde desemboca todo o donde se expresa todo lo que a Gustavo le sucede a lo largo del funcionamiento de este sistema de acción, y desde donde el comienza a utilizar lo aprendido.

En este proceso entran en juego todas las acciones que se han llevado a cabo con Gustavo, las que se han dejado de hacer, las palabras que se han usado, las decisiones que se han tomado, los permisos o las libertades. Entran en juego lo que Cira y Adolfo identifican que le quieren enseñar a Gustavo “para la vida” y lo que no identifican o reconocen pero igual lo hacen. Por eso vale la pena mirar algunas cuestiones con detenimiento.

A partir de las conversaciones con Cira fue posible saber que ella tiene un interés de enseñarle a Gustavo algunas cosas que le van a servir, según ella, para cuando él sea grande. Nuevamente, fue imposible conocer lo que piensa Adolfo sobre esto, si está de acuerdo o en desacuerdo, por lo cual solo se puede hablar de lo que Cira piensa y hace.

Por un lado, Cira piensa que Gustavo debe aprender a ser respetuoso y obediente:

Cira: Y que eso también le va a servir para cuando esté grande. Pero ahorita ahorita, por lo menos la obediencia y respeto, eso le va a servir para toda la vida. No va a tener muchos problemas.

Por otro lado, considera que él debe vivir unas situaciones en la casa que le permitan sentirse incluido, como cuando Cira contó que deja que Gustavo se siente en la mesa con los demás a comer.

También dentro de la casa, Cira le quiere enseñar a Gustavo a ser autónomo y quiere propiciarle espacios para el desarrollo intelectual:

Cira: Entonces yo pienso que tal vez por eso no soy, o sea que no esté demasiado apegado a mí, y yo los he enseñado así, porque también yo pienso, yo me llevo a enfermar, yo me llevo a morir y ellos están demasiado apegados a mí, van a sufrir, van a pasar mal.

Directamente con sus hermanos, Cira cree que Gustavo y ellos deben aprender a ayudarse y reconocerse entre ellos:

Cira: Y cuando yo llevo el (Josué) va y “si vieras mami”, con esa emoción “lo que hizo hoy Gustavito”. O cuando dice una palabra nueva “ay mami mire esto lo hizo

Gustavo”.

Y en relación con otros contextos distintos a la familia, piensa que debe entrar en contacto con otros para conocer personas diferentes, otras formas de comportarse y de solucionar las situaciones, como lo dijo en la entrevista:

Cira: Porque así el va a aprender y el va a ver. Bueno, es que yo, como yo he andado y me he relacionado con diferentes tipos de personas, entonces yo aprendí. He aprendido a manejarme, a manejar a la persona, a relacionarme con ella, entonces eso le va a ayudar a él a ver que hay diferentes tipos de personas, que hay diferentes personalidades, aunque dentro de la casa también las hay, pero el va a haber marcadas en otras personas, y que hay diferentes colores de personas, entonces eso lo va a ir relacionando a él y el va a entrar en un respeto en cuanto a eso.

A partir de esto se puede decir que es posible ver que Cira tiene claro que quiere que Gustavo sea un sujeto respetuoso, obediente, incluyente e incluido, colaborador y consciente de las diferencias con los otros, y que lleva a cabo acciones, todos los días, para inculcarle a Gustavo estas ideas, para que él las practique y las comprenda.

Sin embargo, es posible identificar otras cuestiones que Gustavo vive todos los días y que Cira, según lo relatado y visto, no se ha propuesto –conscientemente- enseñarle, pero que están dejando en él huella y que en diferentes momentos de su vida el usará, ejercerá, pondrá en duda o modificará. Estas cuestiones están relacionadas con diferentes temas. Por ejemplo, los roles de los miembros de la familia: qué hace la mujer, qué hace el hombre, qué hacen los hermanos mayores.

También con cuestiones como aceptar la forma de comunicación de Gustavo y responderle de una manera que él pueda comprender o estar siempre preocupada por darle una explicación sobre lo que se le está proponiendo o negando que haga, o quién puede comunicarse, quién entiende, cómo se puede comunicar. Incluso con los espacios y las posibilidades de uso de este que se le dan a Gustavo para jugar o para comer y estar. Un ejemplo es el siguiente:

Cira: No, yo al principio le digo “no, que pena papito pero está lloviendo”, yo no soy

radical enseguida, brusca. Pero cuando él ya insiste que quiere ir y jala, o a veces cuando él sabe que no puede conmigo porque le digo “no, no puedes porque está lloviendo o hace frío o te enfermas”, porque yo le hablo así, le explico el porqué, entonces cuando insiste y se pone a llorar, digo ya le dije que no y no puede abrir la puerta y salir, o lo tranco, si me entiendes.

O las mediaciones que hace Cira para que los tres hermanos puedan estar bien y no se afecten entre ellos en lo que estén haciendo, igual que las mediaciones que comentábamos entre lo individual y lo colectivo en lugares externos a la casa.

Así se podrían identificar uno a uno los mensajes que Cira, sus hijos y su esposo le están enviando a Gustavo con todas las acciones diarias y se podría ver que cada una de ellas ubica a Gustavo en un lugar del orden social que representa la familia, pero también de los otros en los que él ya está participando o participará.

Sin embargo, hay algunas cuestiones importantes por anotar. Por un lado, que el sistema de acción social de la construcción de ciudadanía y sus distintos procesos no son llevados a cabo solo por una persona de la familia o solo por los padres. Todas las personas con las que vive Gustavo, incluso sus abuelos que viven en otro piso de la casa y que él ve pocas veces a la semana, o un hijo de Cira de 18 años que algunas veces los visita, forman parte de esta construcción y circulan por los cinco procesos que conforman el sistema. De esta manera el lugar que se le da a Gustavo en el orden social posiblemente no es uno solo sino varios, que pueden contradecirse o complementarse entre sí, o que pueden apoyarse para generar lugares más arraigados. Y además, esa determinación del lugar de Gustavo no se da una sola vez y termina, se da permanentemente, todos los días de su vida y por eso mismo puede transformarse infinitamente.

Por otro lado, es interesante ver cómo Cira identifica que las cosas que ella le enseña a Gustavo son para su futuro, para cuando él sea grande, dejando en muchos casos de lado que Gustavo, hoy en día, ya está ejerciendo y utilizando lo que ella y los demás miembros de la familia le han transmitido, enseñado o ayudado a construir. Esto mismo pasa con las cuestiones que Cira no identifica (las que señalábamos arriba). Es decir, el lugar que se le está dando a Gustavo en el orden social él ya lo está poniendo en práctica y es posible que por medio de ese ejercicio, el ciclo de esta construcción en el que él está inmerso cobra diferentes formas y rumbos.

Por último, vale la pena pensar que la construcción que se está generando por medio de este sistema de acción y de sus procesos no se trata de una construcción en Gustavo, sino **con** Gustavo. Esto es posible pensarlo gracias al nudo de tensión en el que se interrelaciona la libertad y la regulación, el cuestionamiento de las relaciones de poder y la participación del niño, ya que, como se señaló arriba, estos tres procesos y el nudo como tal que generan, no podrían darse si Gustavo no existiera, si a un lado del hilo que se tensiona no estuviera Gustavo, si él no propiciara nuevas situaciones que re-hacen las dinámicas familiares, que desafían el ejercicio de los roles, que condicionan las decisiones y que revalidan los acuerdos y las normas establecidas. Si no estuviera un niño de primera infancia, generando nuevas situaciones y proponiendo la necesidad de resignificar unas prácticas que algunas veces se dan por sentadas.

También es en este lugar donde surge la posibilidad de ver al niño como la alteridad, la posibilidad de alterar el orden establecido para recrear uno nuevo. Cada vez que Gustavo cuestiona las prácticas existentes, a través del llanto, de la pataleta, de sus excursiones a lugares que puedan representar un peligro, está “desafiando o retando” al adulto, lo reta a preguntarse, a cuestionarse las prácticas que subyacen al interior de la familia.

6. CONCLUSIONES

El análisis descriptivo presentado a partir de lo visto e identificado en las dinámicas de la familia de Gustavo, en relación con el desarrollo conceptual alrededor de ciudadanía y familia, permiten proponer algunas conclusiones frente a los objetivos de esta investigación, las cuales se presentarán y describirán a continuación.

De manera general se puede decir que los objetivos de la investigación lograron cumplirse, ya que por un lado, a partir de el trabajo de campo realizado durante 4 visitas en la familia de Gustavo y registrado en los diarios de campo, se logró documentar las dinámicas familiares que inciden en la construcción de ciudadanía de un niño de 2 años. Pero por otro lado, por medio de las conversaciones entabladas con Cira y con los hermanos de Gustavo, y de las prácticas observadas y descritas por ellos mismos, se llegó a identificar las representaciones sociales que caracterizan las prácticas e ideas que circulan en la familia de Gustavo alrededor de su formación y cuidado en relación con la edad que tiene, el lugar que tiene y se le quiere dar dentro de su familia, pues se pudo comprender el sentido que le dan a sus acciones, ideas y decisiones, y así mismo, la construcción social que llevan a cabo como resultado de sus prácticas.

De manera específica, es necesario hablar con más detalle de los resultados obtenidos y señalar cuáles fueron las grandes conclusiones alcanzadas por medio de esta investigación, que soportan el logro de los objetivos generales y específicos.

Para empezar, es clave anotar que por medio de la investigación no se intentó mirar al niño como sujeto individual, ya que desde el desarrollo conceptual fue necesario mirarlo en relación con otros, adultos o pares. Esto hizo que en el marco conceptual no se trabajara la categoría de niñez, pues se corría el riesgo que esto determinara la mirada tanto de ciudadanía como de familia. Por esta razón, la mirada que surgió a través de la investigación y que determinó en gran parte los hallazgos y las conclusiones presentes, fue la de *infancia*, entendida como la relación entre niños y adultos o pares, es decir, como un espacio de relaciones sociales, donde se construye un sentido frente a la relación niños – otros.

Esta mirada de la niñez como parte de algo más amplio que es la infancia, permite decir que lo observado en Gustavo, se concentró en entender y en comprender que “la cultura de la infancia no es la cultura de los niños, sino la perspectiva que hay de la infancia en una cultura” (Línea de Investigación en Infancia y Familia, 2012), por lo cual, la relación de Gustavo con los otros, con los que lo rodean, fue el centro de nuestra mirada, o en otras palabras, nuestra mirada se centró en las dinámicas y las prácticas que subyacen al interior de la familia.

Esta idea de infancia permitió abrir el campo de acción de la investigación, en el sentido de entender que Gustavo además de ser un niño de determinada edad con cierto desarrollo motriz y cognitivo, es un actor social, que construye sentido y realidad con quienes interactúa. Gustavo es un miembro de una familia, que como cualquier otra institución social, tiene unos roles, unos discursos y está inmerso en un orden social que lo determina pero que también ayuda a construir y modificar permanentemente.

Desde este lugar hay que tener en cuenta que las prácticas que se dan al interior de la familia de Gustavo están impregnadas de relaciones intersubjetivas, que se tejen entre los miembros de la misma y que se convierte en un ejercicio de **subjetivación política**, en la medida en que el niño permanentemente, está retando las posiciones de poder del adulto y propiciando la reorganización del orden social establecido, a través de la posibilidad de expresar su instituyente, frente a lo instituido.

Sobresale entonces la importancia de hablar de la *subjetividad* como la construcción que hace el sujeto de una realidad y la consecuente inscripción en un orden social. Se podría pensar que Gustavo a través de las interacciones permanentes con su familia, está determinando un lugar en un orden social, orden que está fijado en muchas ocasiones por Cira como posibilidad, como *andamiaje*.

Para lograr una mejor comprensión del orden social, y poniéndolo en conversación directa con el ciclo y los procesos que se dan en la familia de Cira, encontramos en la teoría ecológica de Uriel Bronfenbrenner (2011, p. 28) la mejor interlocución, ya que este psicólogo propone una mirada diferente de la persona en desarrollo y de su relación con los ambientes cercanos en los que se desarrolla, pero también en los que no. De esta

manera, estos ambientes cercanos, definidos por el autor como meso y exosistemas, harían parte de un gran orden (macrosistema) en los cuales estaría inmersa la familia.

Justamente el macrosistema es el que permite pensar en orden social, ya que se puede decir que este nivel determina un orden social “macro” que incluye a todos los otros niveles y a todas las personas y prácticas que en ellos se den, pero que al mismo tiempo lleva a que cada persona construya su propio lugar dentro de él, pues establece que los ambientes no son algo fijo, sino que dependen de la concepción que cada persona que los habita tenga de ellos.

Esto, en el caso de Gustavo, se puede ver al mirar las relaciones de Gustavo con su entorno y con los miembros de su familia, es decir los procesos de subjetivación e intersubjetivación que se lograron observar, y que tienen lugar en los diferentes sistemas que a su vez hacen parte de un gran sistema que se puede comprender como el orden social.

Así pues, puede reconocerse que las dinámicas de una familia construyen **con** el niño de primera infancia y no en el niño de primera infancia. Alessandro Baratta sirve como apoyo para explicar esto, ya que este autor, al analizar las posibilidades y los límites de los derechos de los niños, afirma que es necesario reconocer que uno de los derechos mas importantes del niño para asegurar su participación y la construcción de su ciudadanía es *ser escuchado* (Baratta, 1997 p. 17). Es decir, el niño al ser escuchado es parte de esa construcción, la determina tanto como la determina la persona con la que se está relacionando.

Y por otro lado, pero directamente relacionada con esta idea de hacer con el niño, todo lo anterior permite pensar que la construcción que realiza la familia está más cerca de ser una **construcción de subjetivación política** que de ciudadanía.

Para comprender lo anterior y siendo conscientes de la importancia de esta afirmación, es necesario detenerse un momento y desarrollar la idea de construcción de subjetivación política. La construcción de la subjetividad (en el sentido de individuo) de los niños de primera infancia, implica la apropiación biográfica de aquello que los hace distintos, y al mismo tiempo, implica comprender su identidad, como aquello que lo hace parte de una

colectividad, de una cultura determinada. La subjetividad de los niños puede ser pensada como un proceso en el que los sujetos son corresponsables en la construcción de la historia humana y social con los adultos, que mediante la interacción con los otros, se configuran en sujetos sociales, colectivos, capaces de construir el mundo social, institucional, familiar, cotidiano y de la vida (Alvarado, 2009, p. 153).

Así, la primera infancia constituye el primer momento de socialización del mundo simbólico del sujeto, en el que éste está constantemente construyendo sentidos por medio de la interiorización, la apropiación, la construcción, la negación, la validación de la realidad que lo circunda y de las diversas subjetividades que convergen en esa realidad. De esta manera, el proceso en el que el niño transita y actúa deconstruyendo el sujeto y resignificándose así mismo, permite que se encuentre con otras realidades del mismo carácter, y se dé así la posibilidad de procesos de intersubjetivación (Línea de Investigación en Infancia y Familia, 2012).

Dicha relación y procesos sociales de intersubjetivación en los que participan los niños de primera infancia, da lugar a los procesos de subjetivación política, que se pueden entender como procesos de configuración de identidad, de asumir una postura crítica, de ejercer el poder y de agenciarse a sí mismos (Línea de Investigación en Infancia y Familia, 2012), los cuales, si se miran con atención, tienen una estrecha relación con los cinco procesos del sistema de acción social de construcción de ciudadanía desde la familia definido arriba.

Estrecha relación porque, por ejemplo, hablar de configuración de identidad hace pensar la definición del lugar del sujeto en el orden social, ya que al darle un lugar se están generando procesos de identidad, en el sentido de que el sujeto fortalecerá sus particularidades de comportamiento y pensamiento y por medio de estas se relacionará de cierta manera con el contexto cercano y más amplio.

Lo mismo sucede entre asumir una postura crítica, ejercer el poder y agenciarse a sí mismos, y el nudo de tensión del sistema de acción presentado. Como se señaló este nudo está compuesto por procesos de participación de los niños, por cuestionamiento de las relaciones de poder y por definición de situaciones a partir de la tensión entre regulación y libertad, y estos procesos necesitan posturas críticas y procesos de agencia

propia, que llevan a que se el sujeto ejerza su poder y finalmente cuestione así el tipo de relaciones que generalmente se da y busque su transformación o al menos su desequilibrio.

Por esto, apoyándose en la mirada de Rancière (1998) sobre subjetivación política, es posible pensar que este proceso consiste tanto en una inscripción en un orden social dado, como en la desidentificación y desclasificación que hace el sujeto de ese orden, es decir, del sentido que el mismo construye y así de la posibilidad que tiene de subjetivación.

Por tanto, la subjetivación política puede ser vista como un proceso continuo que se da por medio de las relaciones de los sujetos con la cultura y el momento histórico en el que vive, y que lleva a la inscripción en un orden político dado, pero también a la creación de modos de ser y de estar descentrados de lo instituido (el orden). Puede ser un proceso encaminado a la búsqueda de la igualdad, en el que la afirmación única de identidad impuesta por figuras de dominación de un sujeto es cuestionada, y donde lo político se configura como un espacio de encuentro, donde no necesariamente siempre se llega a consensos, pues generalmente se da una tensión constante entre la regulación y lo emancipatorio (Línea de Investigación en Infancia y Familia, 2012).

Entendida así la subjetivación política, es necesario revisar qué se entiende por ciudadanía, para poder comprender por qué las dinámicas identificadas en la familia están dirigidas más hacia lo primero que hacia lo segundo.

En el marco conceptual desarrollado dentro de esta investigación se señaló que la ciudadanía no puede ser entendida como una sola. Es decir, que aquella idea de que ser ciudadano es pertenecer a un territorio o a una nación, y asumir ciertos derechos y deberes dentro de ese territorio nacional o tener espacios de participación a partir de lo que esa sociedad en particular considera apropiado, hoy en día es difícil de sostener, ya que a partir de la globalización y de los retos culturales, relacionados con las diferencias que ésta ha impuesto o propiciado, la ciudadanía se ha comenzado a pensar en términos de un ciudadano del mundo.

También se mostró que el tema de la ciudadanía hoy en día enfrenta una tensión difícil de solucionar, relacionada con lo local y lo global, y se propuso pensar si realmente se tratará de encontrar a toda costa una unidad a partir de un discurso de ciudadano que unifica, o si más bien puede consistir en tener las capacidades para generar procesos de negociación, de intercambio, de construcción de un punto común con otros.

Esto nos lleva a la necesidad de rescatar la idea de infancia presentada anteriormente y traer lo que Eduardo Bustelo (2007) propone sobre los niños y las niñas como un nuevo comienzo, ya que según lo que suceda en ese comienzo se podrá pensar en un sujeto que lleve a cabo procesos de negociación e intercambio en la búsqueda de puntos comunes.

Se dijo arriba que esta investigación considera al niño como un actor dentro de un espacio social y cultural que es la infancia, donde se dan procesos de intersubjetivación con los adultos y con sus pares. Así mismo, Bustelo propone entender que los niños representan lo nuevo, lo original, que al nacer entran en relación con un orden social establecido, donde el lenguaje es la expresión más clara del orden y de la forma de participar en él (Bustelo, 2007, p. 141). Pero esa relación no se trata de una relación armónica y obvia, sino de una relación de tensión y de conflicto, ya que el niño reta y pone en cuestión ese orden al que llega. En este sentido, Bustelo señala que el niño es un comienzo pero que “una cosa es comenzar y otra bien distinta es “ser comenzado” (Bustelo, 2007, p. 142), o que determinen el comienzo del niño, con lo cual invita a pensar en cuáles son las dinámicas que se llevan a cabo con ese niño que llega a una familia y, en ese sentido, cuál es el marco que determina esas dinámicas.

La ciudadanía es un marco de acción, es un deber y poder ser. La ciudadanía, sea global o local, es una estructura, donde los límites son más estables que flexibles, ya que consiste en un discurso y en un ideal que determina lo que es posible, bajo qué situaciones y de qué formas. La ciudadanía es un orden social. Pero, la niñez es un nuevo comienzo, es algo que no está dentro de ese orden y que en el momento de nacer entra en relación con ese orden, pero no necesariamente para replicarlo. Es más, necesariamente para retarlo.

Entonces, si la niñez es lo nuevo, si la infancia es la interacción entre niños y otros, si la familia es el primer ambiente social de un niño, que está relacionado con un orden social pero que es una interpretación y aplicación de ese orden social ¿será posible que la familia replique el marco que significa la ciudadanía y que la construya con el niño de primera infancia, o será que sus construcciones están más cercanas a ser unas herramientas (subjetivación política) que abren el espacio para que posteriormente o en paralelo se constituya la ciudadanía?

Si se quiere aceptar la segunda posibilidad (las construcciones que realiza la familia con el niño de primera infancia consisten en construcciones de subjetivación política), es necesario aceptar que son construcciones que se llevan a cabo *con* el niño, como se dijo arriba, ya que si se trata de ciudadanía sería difícil que se tratara de una construcción con el otro, pues ciudadanía es un deber ser, y el deber ser no se construye, sino que se transmite, se replica. Además, la ciudadanía requiere un grado de conciencia sobre el ejercicio del poder –en el nivel que sea-, una reflexión elaborada sobre la responsabilidad que pesa en cada una de las acciones realizadas y sobre el efecto que dichas acciones tienen en el sujeto mismo como individuo, como miembro de un colectivo y en el colectivo al que pertenece. A no ser que se piense la ciudadanía en términos de ciudadanía global, como la piensa Martha Nussbaum, y así si se podría pensar que es posible la ciudadanía como construcción desde la familia.

La mirada de Nussbaum considera que la ciudadanía se define desde lo que reúne a las personas como seres humanos, sin desconocer que se parte y se nace en la diferencia, pero entendiendo que se circula hacia lo común y compartido. Así, consistiría en un ciudadano que busca un punto de unión, donde se desaparecen los encuadres, los límites o las circunstancias de las comunidades, donde por el contrario prima la esencia humana y donde todas las personas tienen las mismas oportunidades de ser y participar.

Incluso Nussbaum propone la forma de construir esa ciudadanía y es posible que esa propuesta se acerque a lo que se pudo ver en la familia de Gustavo. La autora considera que educar para la ciudadanía global significa propiciar el reconocimiento de la identidad propia a partir del reconocimiento de la alteridad, y posibilitando un diálogo global, en términos de solución de problemas y dilemas que afectan a otros y a uno mismo. Y así poder reconocer la responsabilidad y las obligaciones morales frente al resto del mundo y

no solo frente a lo cercano, llevando a que se desarrolle empatía y comprensión en términos humanos más que culturales (Villafranca & Roda, 2009, p. 118).

En este sentido, ¿qué está construyendo Cira cuando afirma que quiere que Gustavo vaya al jardín y salga a la calle para que conozca otras situaciones, para que vea cómo se comportan otras personas, para que vea que hay personas “de otro color”? ¿Qué está construyendo en Gustavo cuando dice que lo que más le interesa es que el respete a los otros y sea obediente? ¿Se podría pensar que son unas puntadas iniciales en relación con una ciudadanía global o que le está dando a Gustavo unas herramientas para que poco a poco sea un ciudadano de este tipo?

La segunda posibilidad nos regresa a las dinámicas familiares que construyen subjetivación política, porque si no no existiría la posibilidad de cambio, de transformación, y entonces sucedería lo que tanto teme Bustelo: que la niñez sea concebida como el campo de la repetición y herencia de lo que ya se ha sido: “El niño sería un ser-que-precede-a-lo-mismo. Esto presupone que la única función de la infancia² es la de transmisión del pasado al presente asegurando su continuidad. (...) Argumento, por otro lado, que el significante crucial de la infancia es la diacronía. (...) La infancia es juego, cadencia, ritmo, imaginación y apertura. Es la anunciación del comienzo, particularmente de otro comienzo que convoca al tiempo de la emancipación” (Bustelo, 2007, p. 146).

En este sentido, lo mostrado por la familia de Gustavo es contundente. La familia de Gustavo no mostró cómo se le transmite un discurso y orden ya dado, para que él lo replique o para que se prepare para replicarlo y llevarlo a la práctica en el futuro. La familia de Gustavo mostró, por el contrario, que a partir de lo que cada uno interpreta que es la relación con ese nuevo niño, se construye *con él*, teniendo en cuenta lo que él propone, lo que él es. Obviamente aparecen asuntos relacionados con la transmisión de lo pasado, pero es más fuerte lo que implica su niñez, llevando a que se den rupturas en vez de continuidades.

² A diferencia de lo señalado en esta investigación, Bustelo utiliza el término infancia para referirse a niñez. Con el fin de presentar textualmente la cita, se deja la palabra infancia, pero es importante tener en cuenta que para el autor es niñez.

Y aquí vale la pena retomar el nudo del sistema que se presentó en el análisis de lo recogido en campo con la familia de Gustavo, compuesto por los procesos de tensión entre libertad y orden, de resignificación de las relaciones de poder y de participación del niño. Vale la pena retomarlos, porque las prácticas y dinámicas que se tejen al interior de esta familia están determinadas por las relaciones intersubjetivas que se construyen entre sus miembros, convirtiéndose así en un ejercicio de subjetivación política, en la medida en que el niño está retando permanentemente las relaciones de poder con los otros, tratando de romper el orden establecido, con sus diferentes formas de hacer las cosas o por sus propios gustos e intereses.

Y entonces, para complementar la idea de construcción de subjetivación política a partir de las dinámicas de la familia con el niño de primera infancia, es necesario entender esa construcción como un **sistema**, ya que entenderla de esta manera permite aceptar que se trata de una construcción permanente de sentido, que se da entre todos los miembros de la familia en relación con el ambiente cercano pero también con todos los otros ambientes que rodean y determinan a éste, en el que influyen los discursos y miradas de cada uno, en el que hay una lógica de funcionamiento pero flexible y cambiante, y por último que tiene como eje las relaciones que se dan entre los individuos que componen o entran al sistema, que como se explicará a continuación, son unas relaciones de andamiaje. Es decir, consiste en un espacio social, donde las relaciones parten de un sentido pero lo reconstruyen y lo re-significan permanentemente.

Entonces, es necesario señalar la claridad más amplia a la que se llegó por medio de esta investigación, que obviamente está relacionada con las 3 conclusiones anteriores (la idea de infancia, la idea de construcción con el niño y la idea de construcción desde la familia de subjetivación política más que de ciudadanía). Esta claridad se refiere a **la relación de andamiaje en el contexto familiar**.

Si se entiende andamiaje como algo semejante a la “estructura exterior desde la que se organiza y se configura una construcción intelectual, política, analítica, etc.” (Real Academia de la Lengua Española, 2012) o si se considera la idea de Vygotsky sobre este término que consiste en pensar que se trata de “la ayuda estructurada que los niños reciben de sus iguales y de los adultos (por ejemplo sus padres y maestros) para asimilar

nuevas destrezas y alcanzar ulteriores metas evolutivas (...) y que se va retirando gradualmente a medida que aumenta la competencia de los niños” (Vogler, Crivello, & Woodhead, 2008, p. 43), se puede llegar a comprender que el eje del sistema de la construcción de subjetivación política dentro de la familia, lo que es transversal, es *el potencial que cada miembro de la familia tiene de ser una posibilidad para los otros miembros*. Es decir, Gustavo, en el caso de la familia con la que se trabajó, es el nuevo ser humano que llega, que desde su llegada entra en relación con los otros, los cuales, con cada acción le dan un lugar en el orden social. Pero ese darle un lugar en el orden social no consiste en una acción simple de imposición o ubicación. Consiste, como se ha intentado mostrar, en un sistema complejo. Un sistema donde confluyen todos los miembros de la familia, todos los discursos que legitiman sus acciones y todas las ideas que se tienen de infancia, por medio de las cuales se construyen sentidos, significados, roles.

De esta forma, al niño que llega se le da un lugar en el orden social, por medio de las ideas que se tienen a priori, pero además y sobre todo, por medio de la circulación a través del sistema de construcción de subjetivación política, en el que se ponen en juego las relaciones de poder y la libertad y el orden, lo cual lleva a que ese lugar en el orden social se resignifique, se transforme, ancle ideas en Gustavo y en sus familiares, que influirán permanentemente en cada una de las relaciones y acciones en las que él o uno de sus miembros participe.

Es aquí donde se puede hablar de lo institucional y lo instituyente frente a lo que está instituido en el orden social, en la medida en que el adulto (en este caso Cira) se convierte en la posibilidad de recrear la voz del niño, lo cual querría decir que Gustavo (de 2 años) necesita del adulto, necesita de un andamiaje para ser instituyente, para retar el orden.

Entonces, *el lugar del sujeto en el orden social se convertiría en el principio y en el resultado del sistema de acción social de construcción de subjetivación política dentro de la familia, y las relaciones de andamiaje serían el eje de ese sistema, que determinarían la posibilidad de que el niño replique el orden establecido o lo cuestione y transforme.*

Con esta conclusión y para cerrar, vale la pena volver a hablar de los objetivos de esta investigación. En efecto, se logró cumplir con la documentación de las dinámicas familiares que inciden en la construcción de ciudadanía de un niño de 2 años, pero esa misma documentación y la comprensión que se alcanzó de las representaciones sociales que caracterizan las prácticas alrededor de esta construcción, permitieron entender que la familia realiza una construcción más hacia la subjetivación política que hacia la ciudadanía. Es decir, la familia lleva a cabo una labor de inscripción del y con el niño de primera infancia en un orden social específico, donde las acciones del niño no consisten en defender unos principios e ideales de sociedad o un horizonte político y social, sino donde el niño entra a formar parte de las prácticas y las relaciones sociales determinadas por las relaciones de poder.

También se logró comprender en relación con los objetivos de la presente investigación que las dinámicas y prácticas de la familia frente a esta construcción no son acciones sueltas y desarticuladas, sino que están engranadas dentro del sistema de acción que se intentó describir en las páginas anteriores. Y en este sentido, se logró identificar que las representaciones sociales son parte fundamental de este engranaje y de su funcionamiento, pues éstas son, al mismo tiempo, pensamiento constituido y pensamiento constituyente, es decir construyen realidad social pues determinan cuál es el lugar en el orden social que se le debe dar a un niño de 2 años, y al mismo tiempo construyen, alimentan y transforman el orden social a partir del lugar y las posibilidades de actor social que le dan a ese niño y que generan con el.

7. BIBLIOGRAFÍA

ALVARADO, Sara Victoria. (2009). La formación de la subjetividad y la identidad ético política en la primera infancia. *Memorias Foro Mundial de Grupos de Trabajo por la Primera Infancia: Sociedad Civil – Estad. Manizales. CINDE.*

ANGUIANO DE CAMPERO, Silvia. (2do Semestre de 1997). La familia desde la perspectiva de Pierre Bourdieu. San Luis (Argentina) . *Kairos* - Año 1.

ARAYA, Sandra. (2002). Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión. *Cuadernos De Ciencias Sociales* 127. Costa Rica. ASDI.

ARENDT, Hannah. (1998). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.

ARRIAGADA, Irma. y Aranda, Verónica (comp) (2004). Cambio de las familias en el marco de las transformaciones globales: necesidad de políticas públicas eficaces. Chile: Acciones Unidas.

BANCHS, María. (1991) Representaciones sociales, memoria social e identidad de género. Caracas. *Akademos*, Vol. 2 .

BARATTA, Alessandro. (1997) *Infancia y Democracia*. Bogotá. Ed. Temis.

BARLETT, Sheridan. (Noviembre 2010) Niños que viven en la pobreza urbana: una emergencia global, una prioridad secundaria. *Los niños pequeños en las ciudades: desafíos y oportunidades. Espacio para la infancia*. No. 34.

BONILLA, Elsy y Rodríguez, Penélope. (2000) *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Norma.

BORDIEU, Pierre. (1994). Razones prácticas sobre la teoría de la acción. Anexo capítulo 4: Espíritu del Estado. Génesis y estructura de campo burocrático. Barcelona: Anagrama.

BRONFENBRENNER, Urie. (2002). "Ecología del desarrollo humano, experimentos en entornos naturales y diseñados". En RAMÍREZ, María I. (2011). Módulo Ambientes para el sano desarrollo: centro familiar y comunitario. Desarrollo Humano. Bogotá: CINDE.

BUITRAGO P., María del Pilar. *Influencia de las representaciones sociales de género y castigo que tienen los padres y las madres en los correctivos utilizados con los niños y las niñas*. Director: Leonor Isaza Merchán. Tesis de Maestría. CINDE- UPN. Bogotá. 2008

BUSTELO, Eduardo. (2007). El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

CINDE (2012). Construcción de la línea de investigación en infancia y familia 2010 – 2012. Bogotá.

CIRIZA, Alejandra. (Abril – Junio 2006). Ciudadanas en el siglo XXI: sobre los ideales de la ciudadanía global y la privatización de los derechos. *Utopía y Praxis Latinoamericana, Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*. Año 11. N. 33.

CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA (2006) *Código de la Infancia y la Adolescencia - Ley 1098 de 2006*. Diario Oficial # 46.446 del 8 de mayo del 2006. Bogotá.

DELGADO y Otros. *Prácticas Juveniles como expresiones ciudadanas*. Tesis de Maestría. CINDE- UPN. Bogotá. 2008

ECHEVERRI, Ligia. (2004) La familia en Colombia. Transformaciones y prospectiva. *Cuadernos del Centro de Estudios Sociales (UNAL)*, No. 6. Bogotá. CES.

FARIAS, Dulce María. (1997) Ciudadanía Universal vs Ciudadanía Fragmentada. *Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho* No. 2. Madrid.

FLANDRIN, Jean L. (1979). *Orígenes de la familia moderna*. Barcelona: Editorial Crítica.

FOUNDATION BERNARD VAN LEER (Noviembre 2004) *Espacio para la infancia. La participación de la primera infancia: ¿Retórica o una creciente realidad?* No. 22.

FOUNDATION BERNARD VAN LEER (Noviembre de 2006). Las transiciones en los primeros años: una oportunidad para el aprendizaje. *Espacio para la Infancia*. No. 26.

FOUNDATION BERNARD VAN LEER (Noviembre de 2007). Fortaleciendo el ambiente de cuidado del niño pequeño. *Espacio para la Infancia*. No. 28

FOUNDATION BERNARD VAN LEER (Julio de 2008). La transición hacia la atención infantil. *Espacio para la Infancia*. No. 29

FOUNDATION BERNARD VAN LEER (Julio 2009). Las Escuelas Familiares de Colombia. Una reflexión con el paso del tiempo. Cuaderno sobre Desarrollo Infantil Temprano. No. 31.

GALVIS, Ligia. (2011) *Pensar en la familia de hoy. El paradigma de los derechos humanos. Fin del régimen patriarcal*. Bogotá. Ediciones Aurora.

GUBER, R. y Herrera, José Darío. (2011). *Etnografía: el retorno de las ciencias sociales a la vida social*. Bogotá: CINDE

HORRACH, Juan A. (2009) Sobre el concepto de ciudadanía: historia y modelos. En: *Factótum 6*. Islas Baleares (España).

ICBF-OIM. (2009) *Lineamientos técnicos para la inclusión y Atención de Familias*. Bogotá: Impresol Ediciones.

JELIN, Elisabeth (1994) Familia: crisis y después. En Wainerman, C. (comp.) *Vivir en familia*. Buenos Aires. Unicef /Losada.

LINEA DE INVESTIGACIÓN EN INFANCIA Y FAMILIA (2012). CINDE-UPN. Bogotá.

MALLO, Susana. (Mayo 2010) Democracia, ciudadanía y participación: Nuevos sujetos sociales. *Serie Ponencias del Taller PT01/10*.

MARTÍNEZ, Piedad. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Revista Pensamiento y Gestión*. Universidad del Norte.

MATUTE, J. (2004) *Informe de Colombia al XIX Congreso Panamericano del Niño*. Instituto Interamericano del Niño. Bogotá: Ministerio de la protección Social, ICBF.

NUSSBAUM, Martha. (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano. El enfoque de las capacidades*. Barcelona: Herder

OATES, John (2010). Apoyo a los padres. *La primera infancia en perspectiva*. Países Bajos. Fundación Bernard van Leer.

ONU. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño.

UNESCO (2004). *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. Chile: Editorial Trineo.

Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (Noviembre 20 de 1989). *Convención Sobre los Derechos del Niño*. Recuperado el día 14 de Junio del 2012, de <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm>

PACHÓN, Ximena. (2005). La familia en Colombia a lo largo del siglo XX. En: *Seminario Internacional Familia: Cambios y estrategias*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA (2011) Estrategias para la atención integral a la primera infancia: “De Cero a Siempre”. Memorias lanzamiento de la estrategia. Bogotá.

PUYANA, Yolanda (Comp.) (2003). *Padres y Madres en cinco ciudades colombianas. Cambios y permanencias*. Bogotá: Almudena Editores.

RAE. Recuperado el 14 de Junio del 2012, de
http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=ANDAMIAJE

RANCIERE, Jacques. *Política, identificación y subjetivación*. Recuperado el 14 de Junio del 2012, de <http://www.catedras.fsoc.uba.ar/heler/poliyidenranciere.htm>

ROBICHAUX, David. (2007) "Sistemas familiares en culturas subalternas de América Latina: una propuesta conceptual y un bosquejo preliminar." En Robichaux, D. (comp.) *Familia y diversidad en América Latina. Estudios de caso*. Buenos Aires: CLACSO

RODRÍGUEZ, Ceberio M. (2006). Viejas y nuevas familias. La transición hacia nuevas estructuras familiares. 7º Congreso Virtual de Psiquiatría. Interpsiquis Febrero 2006. Psiquiatria.com

RODRÍGUEZ, Ivan. (2007) Para una sociología de la infancia: aspectos teóricos y metodológicos. *Centro de investigaciones Sociológicas. Colección Monografías # 245*.

RODRÍGUEZ, Jorge. (2004). Tendencias recientes de las uniones consensuales en América Latina. Introducción y antecedentes: la cohabitación en el debate actual sobre la familia. *Cambio de las familias en el marco de las transformaciones globales: necesidad de políticas públicas eficaces. Seminarios y Conferencias CEPAL # 42*.

ROGGOF, Barbara. Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. Recuperado el 14 de Junio de 2012, de <http://xa.yimg.com/kq/groups/25314837/1386215463/name/Los%252Btres%252Bplanos%252Bde%252Bla%252Bactividad%252Bsociocultural%252B-%252BRogoff.pdf>

SEN, Amartya. Capacidad y bienestar. En: La calidad de vida. México, FCE, 1996.

SALLES, Vania. (1991). Cuando hablamos de familia ¿De qué familia estamos hablando? *Nueva Antropología Vol. XI No. 39*. México.

SCHKOLNIK, Mariana. (2004). Tensión entre familia y trabajo. *Cambio de las familias en el marco de las transformaciones globales: necesidad de políticas públicas eficaces*. Seminarios y Conferencias CEPAL # 42.

SOLSONA, Monserrat. (2011). Matrimonio y divorcio, el doble atolladero. Notas de un estudio cualitativo sobre el caso español. *Las familias latinoamericanas interrogadas. Hacia la articulación del diagnóstico, la legislación y la política*. Seminarios y conferencias CEPAL No. 61.

STAKE, Robert. (2010). *Qualitative research. Studying how things work*. New York: The Guilford Press. New York.

STRAUSS, Anselm. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia.

SUNKEL, Guillermo. (2004) La familia desde la cultura. ¿Qué ha cambiado en América Latina?. *Cambio de las familias en el marco de las transformaciones globales: necesidad de políticas públicas eficaces*. Seminarios y Conferencias CEPAL # 42.

TOBÓN, Mónica. (2002). *Niña azul niño rosa. Reflexiones sobre el enfoque de género en el proceso de formación de niñas y niños*. ICBF y Otros. Bogotá.

TORO, José B. (2002). El cuerpo, las emociones y el lenguaje: fundamentos de la convivencia social. *Espacio para la Infancia. Creando entornos de convivencia social*, Número 18.

TRINIDAD, A. y HERRERA, José Darío (2010). *El lugar de la teoría en la investigación de las ciencias sociales*. Bogotá: CINDE

UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) (2009) *Estado Mundial de la Infancia: Conmemoración de los 20 años de la Convención sobre los Derechos del Niño*. Nueva York: UNICEF

VILLAFRANCA, I y María Roda Buxarrais Estrada (Enero – Abril 2009). La educación para la ciudadanía en clave cosmopolita. La propuesta de Martha Nussbaum. *Revista Española de Pedagogía*, año LXVII, N. 242.

UNESCO (2004). *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. Chile: Editorial Trineo.

UNICEF. (2009) *Estado Mundial de la Infancia. Conmemoración de los 20 años de la Convención sobre los Derechos del Niño*.

WAINERMAN, C. (comp.) (1994) *Vivir en familia*. Buenos Aires : Unicef / Losada.

YIN, R. (1994) Case study. Research, desing and methods. *Applied Social Research Methods*. Vol. 5. Second edition. Londres. Sage Publications.

ZULUAGA, J. (2002) *La familia como escenario para la construcción de ciudadanía: una perspectiva desde la socialización en la niñez. Ponencia presentada en el II Encuentro Internacional, V encuentro Nacional: familia y medios - escenarios para la paz y el desarrollo humano*. Manizales: CINDE

ANEXOS

ANEXO 1: *Modelo De Diario De Campo*

Lugar de la visita

Día

Horario

RESUMEN SALIDA DE CAMPO

Tipo de contacto	Lugar	Fecha	Fecha de codificación

7. Principales temas identificados.
8. Preguntas de investigación que se responden.
9. ¿Qué información no se logró recoger?
10. ¿Nuevas hipótesis? Supuestos
11. Otros aspectos importantes que deben registrarse
12. Actividades para la próxima visita

DIARIO DE CAMPO

1. Descripción general de la situación.
2. Descripción detallada.

ANEXO 2: Entrevista semi-estructurada para ser aplicada a Cira

Guía de entrevista

Construcción de ciudadanía en primera infancia en el ambiente de la familia

Entrevistado:

Entrevistadores:

Día:

Lugar:

Duración:

Lugar del sujeto en el orden social

1. ¿Qué es lo que más le interesa enseñarle a Gustavo, que el aprenda de usted, para su vida? ¿Qué busca al educarlo? ¿qué quiere para el, para su futuro y para ahorita?
2. ¿Cuál cree que es su papel en la educación de Gustavo y cuál cree que es el del papá? ¿Cómo supieron que ese era el papel de cada uno frente a Gustavo?
3. Usted nos comentó que algunas veces Adolfo ha cuidado solo a Gustavo, porque usted debe salir o está ocupada ¿cómo es esa situación?
4. ¿Los otros miembros de la familia participan en la educación de Gustavo? ¿La abuela, el abuelo, los tíos? ¿Cómo lo hacen? En que cosas se hace evidente?
5. Durante las visitas y las conversaciones que tuvimos en su casa, nos dimos cuenta que hay situaciones o temas relacionados con Gustavo, en los que usted y Adolfo piensan diferente (por ejemplo la ida al jardín infantil) ¿Por qué cree que son estas diferencias? ¿Qué otras diferencias hay frente a decisiones o situaciones de Gustavo? Y normalmente ¿cómo terminan resolviendo esas diferencias? ¿Cree que Gustavo se afecta con estas diferencias de opiniones?
6. Pudimos ver que usted está muy interesada en lograr que Gustavo entre a un jardín infantil pronto ¿por qué considera que es importante para Gustavo ir a un jardín infantil en este momento? ¿Y por qué diría usted que Adolfo no está tan interesado?
7. Durante las visitas pudimos ver que hay algunas actividades que Gustavo hace con sus hermanos y otras no (salen juntos al vivero o a jugar al frente, pero no ven juntos televisión, por ejemplo) ¿por qué cree que esto pasa?

Libertad y orden

8. Durante las visitas pudimos ver que Gustavo puede hacer muchas cosas de las que quiere dentro y fuera de la casa, como sentarse donde le gusta, subirse y asomarse por la ventana, montar en el carro alrededor de la mesa, jugar afuera con los perros. Para usted ¿cuál es el límite de las acciones de Gustavo, es decir, cuándo le dice que no lo haga o lo para o corrige y cómo lo hace? ¿cuándo usted decide parar a Gustavo en las cosas que el quiere hacer o hace? ¿usted considera que los niños y las niñas como Gustavo deben tener límites en lo que hacen ¿ cuáles serían esos límites? – También es de espacios de participación de los niños.
9. Varias veces pudimos ver que usted está pendiente de lo que le gusta o no a cada uno de sus hijos y trata de darles gusto en eso ¿por qué cree que eso es importante? Y ¿hasta cuándo les da gusto, siempre que ellos quieren? - También es de lugar del sujeto en el orden social /espacios de participación de los niños.

Legitimación de las acciones de los adultos

10. Un día usted nos contó que no le gusta dejar solo a sus hijos en la casa y que por eso siempre sale con ellos a hacer vueltas. También nos comentó que usted piensa en lo que a cada uno le gusta de comer y se preocupa por preparárselos, así sea distinto para cada uno. ¿Por qué cree que esto es importante para sus hijos, sobre todo para Gustavo?
11. ¿Cómo describiría usted la relación de Adolfo con Gustavo? ¿por qué es así esa relación? *Tal vez esto se puede saber con la pregunta de arriba, de rol de Adolfo como papá. Lo importante acá es que salga el referente que tiene Adolfo para actuar como papá.*
12. Acá me parece que hace falta una pregunta sobre las cosas que Cira hacía cuando chiquita y ahorita deja o no hacer a sus hijos o educa a sus hijos a partir de lo que ella hacía. Lo que pasa es que no se me ocurre ahorita una pregunta pa eso ...
Ayuda
13. Preguntémosle que Cuando era pequeña ¿quién la cuidaba? ¿Qué cosas hacía? ¿Qué hacía su mamá mientras tanto?

Cuestionamiento de las relaciones de poder

1. Usted nos contó que en el momento de la comida siempre intenta una y otra vez sentar a Gustavo en la silla de niños, pero el insiste y logra sentarse en una silla de grandes o incluso en un sillón de la sala. ¿Qué opina de esa situación? ¿le parece

bien que Gustavo insista y logre sentarse donde quiere? ¿qué opina Adolfo en esas situaciones?

2. ¿Qué otras situaciones de este tipo se dan en el día a día y qué pasa cuando se dan? (Un ejemplo es cuando Gustavo anda por toda la casa en el carrito, moviendo las mesas, haciendo ruido. Lo mismo con subirse al sofá para asomarse por la ventana).

Espacios de participación de los niños

1. ¿Qué diría usted que Gustavo le aporta o le enseña a su familia (esposo e hijos)?
2. ¿Usted considera que Gustavo es independiente en sus acciones y decisiones? ¿por qué? ¿usted apoya esa independencia? ¿Adolfo lo hace?
3. ¿Usted considera que Gustavo, con la edad que tiene, puede dar su opinión frente a cosas y situaciones? ¿cómo cree que lo hace y qué pasa cuando lo hace? ¿es tenida en cuenta esa opinión? ¿cómo?

ANEXO 3: Diarios de campo

Visita 1 – Familia Cira

Fecha: Sábado enero 21 de 2012.

Hora: 11:00am – 12:00pm

RESUMEN SALIDA DE CAMPO

Tipo de contacto	Lugar	Fecha	Fecha de codificación
Observación	Casa de Cira	21 de enero de 2012	19 de febrero de 2012

1. Principales temas identificados.
2. Preguntas de investigación que se responden.
3. ¿Qué información no se logró recoger?
4. ¿Nuevas hipótesis? Supuestos
5. Otros aspectos importantes que deben registrarse
6. Actividades para la próxima visita

DIARIO DE CAMPO

1. Descripción general de la situación:

Esta visita era la primera a la casa de Cira. La idea era que se conocieran con Natalia, explicarle un poco de qué se trataba nuestra investigación y la intención de trabajar con ella y su familia, saber si estaba dispuesta a hacerlo y determinar las fechas en que lo haríamos. Yolima ya conocía a Cira gracias al trabajo que hace en la Secretaría de Integración del Distrito, pues Cira ha sido varias veces voluntaria en los jardines de la Secretaría y ha apoyado algunos procesos en los barrios cercanos a donde vive.

Yolima y Cira quedaron en que uno de sus hijos nos iba a buscar en el camino a su casa. Después de un rato de espera nos encontramos con Josué (de 10 años) y fuimos caminando hasta la casa.

Para llegar a la casa hay que tomar un bus en la 7 con 165 (aprox) que lo deja a uno en el paradero, que es arriba en los cerros orientales en el Barrio el Codito. Después hay que caminar por un camino destapado 20 minutos aprox. Por este camino suben y bajan todo el tiempo camiones grandes que cargan arena de las areneras cercanas. Uno pasa por otro barrio que se llama la Capilla. Después llega a otro que se llama Mirador (¿), que aún es de Bogotá. Después se comienza a bajar y a entrar al municipio de la Calera y en un momento, para acortar camino, es necesario meterse por la montaña y por un bosque de eucaliptos. Después de 5 minutos se llega a una zona de casas donde se encuentra la casa de Cira.

La casa de Cira está en una loma. Alrededor se encuentran otras casas, una tienda, un vivero y un lugar donde producen carbón de leña. Es una casa de 3 pisos. Ella vive en el primero, con su esposo Adolfo, sus hijos Josué de 10 años, Johan de 6 años y Gustavo de 1 año y medio. Algunas veces duerme ahí también su hijo de 17 años, pues trabaja fuera de Bogotá. En los demás pisos vive la suegra de Cira y algunos cuñados, con sus hijos e hijas de diferentes edades.

Apenas uno entra a la casa de Cira se encuentra una sala-comedor, en la que hay sillones grandes, mesas pequeñas, una mesa grande de comedor y una máquina de coser. Ahí hay una puerta que lleva al cuarto de Cira y de su esposo, donde en este momento también duerme Gustavo. Además hay un corredor que lleva a la cocina, a otro cuarto, al baño, a unas escaleras y al patio trasero.

En el cuarto de Cira y Adolfo está la televisión, por lo cual Josué y Johan pasan mucho tiempo ahí. Durante la visita estuvimos hablando con Cira en la sala y en los escalones de la puerta.

2. Descripción detallada:

Descripción de la familia

- Pudimos ver y saber por las cosas que nos contó Cira, que su esposo Adolfo está poco en la casa, pues trabaja como taxista.
- Cira nos contó que Adolfo cuestiona mucho que ella quiera trabajar, pues quiere que sea una mamá que está pendiente todo el tiempo de sus hijos.

- Cira describe la composición de su familia de la siguiente manera: Adolfo, Cira, su hijo mayor (de 17 años), Josué, Johan y Gustavo.
- Mientras estuvimos en la sala conversando con Cira llegaron varios niños (un niño de 3 años aprox., una niña de 2 años aprox. y una niña de 8 años). Cira nos contó que ellos son los hijos de los hermanos de Adolfo, que viven en los otros pisos de la casa. Contó que algunas veces están por ahí y que Andrea, que es la niña de 8 años, cuando está, es la encargada del cuidado de todos los chiquitos.
- Cira nos contó también que la mamá de Adolfo, su suegra, vive en la misma casa.

Gustavo

- Cuando llegamos Cira salió a recibirnos con Gustavo alzado. Lo saludamos y ella lo dejó en el piso.
- Gustavo se paró en la puerta que estaba abierta y nos señaló los perros que estaban durmiendo afuera. Cira nos contó que a él le fascinan los perros y mirar para afuera. En un momento, Cira lo alzó y lo bajó de los escalones para que Gustavo jugara con los perros afuera. El les jaló las orejas y les habló.
- En otro momento Gustavo estaba adentro de la casa y se montó en carro y comenzó a andar y se estrellaba contra una de las sillas del comedor. Andrea, la prima, llevó otro carrito para que montara la niña de 2 años que estaba ahí. Cira se paró y nos comentó que ese era uno de los juegos preferidos de ellos, que tocaba moverles la mesa para que dieran vueltas. Los dos niños comenzaron a dar y dar vueltas alrededor de la mesa, haciendo ruido y estrellándose. Cira no se preocupó ni por el ruido ni por los estrellones. Siguió sentada hablando con nosotras.
- Cuando Gustavo y su prima estaban dando vueltas con los carritos, Johan, el hijo de 6 años de Cira, comenzó a gritar desde el cuarto, diciéndole a Gustavo que dejara de hacer ruido pues no lo dejaba oír la televisión. Gustavo siguió montando y en un momento salió Johan del cuarto y le paró el carro a Gustavo y le dijo muy duro que dejara de montar en el carro porque él no podía oír la televisión. Cira le dijo que tranquilo, que entrara al cuarto y cerrara la puerta y que así él iba a poder ver televisión y Gustavo iba a poder montar en el carro. Entonces Johan regresó al cuarto, cerró la puerta y Gustavo siguió jugando con su prima.
- En un momento Gustavo se paró en el borde de la puerta de la casa e hizo señas de querer salir a jugar con el carrito. Cira le dijo que no, que eso no lo podía hacer porque afuera se rodaba y se pegaba con el carrito. Entonces Gustavo insistió y se

tiró al piso a llorar. Cira solo lo miró y nos comentó que esa era la pataleta que últimamente estaba haciendo. Un rato después Gustavo se levantó, dejó de llorar, se montó en el carro y siguió jugando dentro de la casa.

- Cuando estábamos hablando con Cira, Gustavo le pidió varias veces que le diera de comer. Cuando esto pasaba, Cira no dudaba en alzarlo, sentarlo en sus piernas y darle leche. Mientras tanto seguía hablando con nosotras. En una de esas veces, Gustavo se quedó dormido y Cira continuó con el alzado y conversando.

Infancia de Cira – infancia de sus hijos

- Cira comentó varias veces que había cosas que ella hacía cuando chiquita, que ahora no dejaba hacer a sus hijos. Generalmente hizo ese comentario cuando hablaba de salir solos por ahí a caminar.
- También comentó que ella estaba acostumbrada a estar afuera de la casa todo el tiempo, pues dijo que ella desde muy chiquita salió a trabajar y siempre estuvo afuera. Entonces que a ella le costaba mucho trabajo quedarse ahí en la casa. Por eso dice que quiere conseguir un trabajo.

Visita 2 – Familia Cira

Fecha: Sábado enero 28 de 2012.

Hora: 10:00am – 11:30am.

RESUMEN SALIDA DE CAMPO

Tipo de contacto	Lugar	Fecha	Fecha de codificación
Observación	Casa de Cira	28 de enero de 2012	28 – 30 de enero de 2012

1. Principales temas identificados.
 - Relaciones entre los miembros de la familia, principalmente alrededor del cuidado y la atención de los dos niños de primera infancia.
 - Idea que Cira tiene de cuidado de sus hijos de primera infancia y forma en que lo hace.
2. Preguntas de investigación que se responden.
 - Frente a nuestra pregunta pudimos identificar aspectos relacionados con el rol que cada miembro de la familia tiene en la construcción de ciudadanía de los niños de primera infancia. Ese rol además de determinar acciones, es posible que determine ideas de ciudadanía en los niños. Ejemplo: quien cuida a Gustavo, relación de Gustavo con los hombres de la casa.
3. ¿Qué información no se logró recoger?
 - Transmisión de saberes sobre lo que está bien o está mal, en relación con la familia y con los otros.
 - Rol del papá en el cuidado y educación de su hijo pequeño.
 - Relación de los niños de Cira con los otros niños que viven en la casa (primos).
 - Diferencias claras entre Gustavo (de 1 año) y Johan (de 6 años).
4. ¿Nuevas hipótesis? Supuestos
 - Sospechamos que por su edad, Gustavo no es considerado todavía del combo de “hombres”, sino que se piensa que debe estar más con Cira. Mientras que Johan ya tiene un poco más de espacio en ese combo, aunque está siempre buscando a Cira para contarle cosas y avisarle.
5. Otros aspectos importantes que deben registrarse
6. Actividades para la próxima visita

- Acompañar a Cira en lo que esté haciendo.
- Buscar la posibilidad de tener un espacio de juego con los niños, aunque sabemos que cuando los visitamos es temprano y ellos están en plan de estar en la casa y no afuera. Aunque podríamos salir a caminar o algo así con Cira.

DIARIO DE CAMPO

1. Descripción general de la situación:

En esta segunda visita nos encontramos con que Adolfo, el esposo de Cira y papá de dos de los niños, estaba en casa, pues es taxista y ese día tenía pico y placa. Siendo así, estaban en la casa Cira, sus tres hijos y él. Ella estaba preparando el desayuno, arreglando la cocina y alistándose para hacer las costuras que debía entregar. El papá con los dos niños mayores (10 y 6 años) estaba en el cuarto jugando nintendo y Gustavo (de 1 año y medio) estaba jugando y caminando por toda la casa.

Durante nuestra visita estuvimos hablando con Cira, cuidando y jugando con Gustavo mientras ella hacía algunas cosas, jugando nintendo con Adolfo y los otros niños, hablando con uno de ellos, y ayudando a Cira a cortar unas telas para sus costuras.

Durante la visita no vimos a las demás personas que viven en la casa, solamente cuando llegamos saludamos a la suegra de Cira y a una de las niñas que estaban en el balcón. Vimos que la puerta del fondo de la casa de Cira estaba cerrada y en algunos momentos vimos a unos de los niños asomarse por entre la puerta, pero nunca entraron.

2. Descripción detallada:

Conformación familia

- Cira nos comentó sobre la conformación de su familia mientras nos contaba por qué sus hijos se llaman como se llaman. Nos contó que dos de sus hijos (el de 17 y el de 10 años) son de un primer esposo y los otros dos (de 6 y 1 año) son de Adolfo. Nos contó que Adolfo había recibido a sus otros hijos como si fueran de él.

Mujeres y hombres

- Cira nos contó que normalmente entre su esposo y sus hijos arman combo de hombres y hablan de cosas y hacen cosas que a ella no le parecen tan divertidas,

entonces que ella se pone a hacer otras cosas. Un ejemplo es el nintendo. Ella dice que a ella no le interesa entonces que se ponen ellos a jugar. También que cuando su hijo grande está de visita habla con Adolfo y no con ella de sus cosas. Después Adolfo se las cuenta. Sin embargo Cira no dijo nada de que Gustavo estuviera con ellos cuando arman ese combo de hombres. Es más, siempre cuenta que ella está con Gustavo.

- Durante esta visita los niños estuvieron siempre con el papá, mientras en la segunda visita ellos estuvieron mucho más con Cira. Ella nos contó que cuando el papá está la situación es más relajada, que los niños no la ayudan con los arreglos de la casa. Pero que cuando el no está si la ayudan.
- Cira nos contó que muchas veces ella le hace ropa a sus hijos con la máquina y también juguetes, como la pelota de medias. Ella cuenta que aprendió a hacer las pelotas en un curso de modistería que hizo en Servitá. Cuando llegó a su casa les dijo a Josue y Johan que trajeran las medias viejas y empezó a hacer la primera pelota. Desde ese momento, cuenta Cira que cada vez que tienen medias rotas, las juntan y se sientan a coser y armar las pelotas con su ayuda.

En cuanto a la ropa, Cira nos contó que siempre le ha hecho ropa a los niños y que el otro día una de las sobrinas (de 2 años) que vive ahí en la casa le dijo que porque no le hacía a ella un vestido. Cira dice que ella nunca se le ocurrió hacer un vestido para la prima, tal vez porque solamente tiene hijos varones. Entonces Cira va a conseguir una tela para hacerle uno.

Roles

- Pudimos ver que ese día el rol de Cira era de cuidado, de alimentación de la familia, de arreglar la casa y de trabajar. Mientras el de Adolfo, su esposo, era de descanso. Aunque Cira nos contó que cuando él estaba los sábados el estaba a cargo de hacer el almuerzo.
- Durante nuestra visita pudimos ver que los encargados de cuidar a Gustavo son Cira y el Josue, el hijo de 10 años, ya que cuando Cira está ocupada en la cocina o en otra labor, le pide a el que mire a su hermanito, que lo vigile y lo ayude. Johan, de 6 años, interactúa con Gustavo en plan de juego, pero no de ayudarlo o cuidarlo. Y Adolfo, el papá, mientras estuvimos nosotras, no vio por el niño en ningún momento, estuvo en su cuarto jugando con los otros niños, cuando Gustavo entraba al cuarto ni lo miraba y Cira nunca le pidió ayuda con el niño

- El un momento estábamos con Cira en la cocina mientras ella lavaba los platos, y entró Gustavo a jalarle los pantalones. Cira nos contó que es que ya era hora de la siesta, sin embargo ella siguió lavando los platos. Gustavo se fue y al rato regresó y volvió a jalarle los pantalones a Cira, ella le dijo que ya, que ya casi terminaba y que iban. Gustavo se fue y volvió y entonces Cira terminó de lavar los platos y lo alzó para darle de comer. En ningún momento Gustavo lloró y Cira siempre le puso atención, pero le dio a entender que se esperara un momentico mientras ella terminaba.
- De las salidas a hacer vueltas también nos contó que siempre se van a pie, y que ella carga a Gustavo, pero que como es en subida el camino se cansa mucho y entonces Josue la ayuda a cargarlo, porque Johan es muy chiquito para cargarlo todavía. Pero recordó que su mamá los puso a caminar desde chiquitos y que por eso ella insiste en que sus hijos también caminen. Pero que Josue casi no camina, que tenía 4 años y que tocaba cargarlo, hasta que un día el papá dijo que no más, que no lo volvían a cargar porque él tenía que aprender a caminar.
- Mientras jugaba, Gustavo entró al cuarto varias veces y ninguno lo miró ni le puso atención, incluso algunas veces Gustavo entró y tiró un muñeco y nadie se inmutó.

Normas – orden

- Cira siempre está pendiente de Gustavo pero lo deja hacer lo que él quiere y estar por toda la casa jugando, caminando, subiéndose a las sillas. Gustavo siempre está caminando o jugando con algo, y le encanta subirse a la reja de la ventana y quedarse mirando lo que pasa afuera, pues le fascinan los perros y los camiones que pasan. Cira no le ve problema a que él se suba en la reja, no le asusta que se caiga ni que meta la cabeza. También nos contó que los fines de semana Gustavo se despierta muy temprano, entonces que ella entra el carrito en el que la monta al cuarto, cierra la puerta y lo deja que esté ahí adentro jugando con lo que él quiera.
- Cuando alguno de los hijos se cae, sobre todo Gustavo o Johan, Cira los mira, pero ellos o lloran un poquito y se paran, o se paran sin hacer escándalo.
- Cira nos contó que cuando ella tiene que salir a hacer vueltas siempre se lleva a sus tres hijos, que no le gusta dejarlos solos. Sin embargo, el Johan algunas veces le dice que le da pereza ir. Entonces nos contó que el otro día le dijo que listo, que se quedara solito, que ella le decía a la vecina que estuviera pendiente, y que él dijo que no, que él no se quedaba solo ni loco y terminó saliendo con ellos.

- Johan todo el tiempo iba a donde Cira a contarle lo que estaban haciendo o a preguntarle si podía hacer una u otra cosa. Le decía que el papá había dicho algo y le preguntaba a Cira si era cierto o no. En estos casos siempre Cira estaba hablando con nosotras, pero apenas llegaba el niño ella le ponía atención y de alguna forma lograba ponernos atención tanto a él como a nosotras.
- Desde que llegamos Johan comenzó a preguntar que nosotras hasta qué horas nos íbamos a quedar, que qué íbamos a hacer. Entonces Natalia le contó que íbamos a estar como por dos horas, que íbamos a estar ahí con ellos, que íbamos a ayudar a Cira a coser y que si quería podíamos jugar juntos o lo ayudábamos a algo que él fuera a hacer. Entonces entró al cuarto y regresó y le dijo que fuera a jugar nintendo con ellos, que le daban un turno. Ella le dijo que era muy mala jugando nintendo y que él se iba a burlar y el dijo que prometía que no se burlaba. Entonces Natalia entró al cuarto a jugar donde estaba Adolfo en su cama echado y los niños también, jugando.
- Cuando Natalia estaba jugando nintendo con Adolfo y los niños, Johan intentó quitarle el control para decirle cómo usarlo, pero ahí mismo Adolfo y Josue le dijeron que no, que respetara el turno y que además el me había invitado a jugar, entonces que me dejara jugar como fuera. Y así fue todo el tiempo, se respetaban los turnos y dejaban que cada uno jugara como pudiera.
- Antes de jugar, Johan le dijo a Natalia que tranquila que él no se iba a burlar de su forma de jugar. Después de jugar Natalia y Johan fueron a la cocina a contarle a Cira cómo había jugado Natalia. Natalia contó y le dijo a Johan que dijera cómo había jugado y el dijo que muy bien. Y Natalia le dijo que dijera la verdad, que dijera que muy mal y el dijo que no, que él había prometido que no se iba a burlar.
- En un momento estábamos con Cira hablando y Gustavo se montó en un balón para alcanzar algo y se cayó y Cira le dijo que no, que no se subiera ahí. El se esperó a que Cira no lo estuviera viendo y se volvió a subir varias veces.

Visita 3 – Familia Cira

Fecha: Sábado 04 febrero 2012

Hora: 10:00am – 11:30am.

RESUMEN SALIDA DE CAMPO

Tipo de contacto	Lugar	Fecha	Fecha de codificación
Observación	Casa de Cira	04 de febrero de 2012	04-05 de febrero de 2012

1. Principales temas identificados.

- Diferencias entre lo que significa el cuidado para Cira y para Adolfo.
- Identificación de la figura que toma las decisiones que afectan a Gustavo.
- Ideas que tiene Adolfo frente al papel que debe asumir Cira con el cuidado de sus hijos.
- Ideas que tiene Cira en relación con el fortalecimiento de su identidad y autonomía en relación al cuidado de Gustavo.
- Espacios que facilita la familia para que Gustavo participe.
- Lugar que ocupa Gustavo entre sus hermanos.

2. Preguntas de investigación que se responden.

- En esta visita una de las situaciones que se hizo más evidente es la que hace relación a la influencia de las familias extensas y la infancia vivida, lo cual se viene a representar en las ideas que cada progenitor tiene acerca del cuidado que se debe dar a sus hijos, especialmente a Gustavo. ¿Para usted qué significa educar y cuidar a Gustavo? ¿Qué cree que significa para Adolfo?
- Fue posible ver varias situaciones relacionadas con la subcategoría de ciudadanía referente a la libertad y el orden, que están relacionadas con la autonomía que ejerce y le permiten construir a Gustavo.
- En esta visita fue posible ver la relación de Gustavo con sus hermanos, sobresaliendo cuestiones de cuidado de los mayores hacia él, y de

participación o no en ciertas actividades. ¿Cuáles cosas hace Gustavo con sus hermanos y cuáles no, por qué?

- En esta visita se recogió información sobre las relaciones de familia, entre Cira, su esposo y sus hijos, y también entre la familia de Adolfo, Cira y sus hijos, que es posible que determinen enseñanzas y situaciones de Gustavo. ¿Cómo es la relación de la mamá de Adolfo con Gustavo? ¿alguna vez lo cuida, cuándo, cómo es cuando lo cuida?

3. ¿Qué información no se logró recoger?

- Falta por identificar con más claridad la tensión que hay entre Cira y Adolfo frente de lo que representa el cuidado de Gustavo y como esto afecta a la familia en general.
- La forma como se han establecido los vínculos con la familia de Adolfo, en especial con la madre.
- Cómo afecta la construcción de ciudadanía de Gustavo, la infancia y Cira y la Vivida por Adolfo.
- Cómo es la relación de Adolfo con los otros hijos de Cira y cómo se refleja en el vínculo con Gustavo.

4. ¿Nuevas hipótesis? Supuestos

- Creemos que, por un lado, Cira quiere reafirmar su identidad y por el otro, Adolfo transfiere los saberes que le fueron transmitidos en su familia respecto al rol de la mujer y del hombre. En esta tensión, Cira favorece que Adolfo tome las decisiones frente al cuidado de Gustavo y la permanencia con la familia extensa, aunque en la vida diaria Cira está a cargo todo el tiempo de Gustavo y lo está educando de cierta manera.

La pregunta sería ¿qué representa esta tensión para la construcción de ciudadanía de Gustavo? Teniendo en cuenta que hay unas decisiones sobre el futuro y la vida de Gustavo fuera de la casa que toma Adolfo, y otras que toma Cira, que normalmente están relacionadas con cuestiones de la vida diaria en

la casa. Hay algunas cosas que usted quiere para Gustavo que son diferentes a las que quiere Adolfo (por ejemplo la ida al jardín infantil) ¿Por qué cree que son estas diferencias? ¿Qué otras diferencias hay frente a decisiones o situaciones de Gustavo? ¿Cómo quiere usted educar a Gustavo y cómo quiere educarlo Adolfo? ¿Cómo se resuelven esas diferencias?

- A medida que avanza el acercamiento con Cira se develan más las dificultades que hay en la relación con la familia de Adolfo. En un comienzo pareciera que todo estaba muy bien, pero se dejan ver conflictos que pareciera afectan la dinámica familiar. ¿Esto cómo entra a influir en la construcción de ciudadanía de Gustavo? Usted nos comentó que algunas situaciones con la mamá y los hermanos de Adolfo son difíciles ¿Por qué son esas situaciones difíciles? ¿cómo cree que se afecta Gustavo con esas situaciones?
- El ejercicio y la construcción de autonomía de Gustavo es posible verla, generalmente, en el uso que él hace del espacio, tanto dentro como fuera de la casa. Es decir, en la forma que el usa el espacio, en lo que se le permite hacer o no, en lo atentos que están sus familiares sobre lo que él hace, cuando sale y demás.
- ¿La familia de Gustavo construye ciudadanía en el o construye ciudadanía con él? ¿Qué diría usted que Gustavo le aporta o le enseña a su familia (esposo e hijos)?

5. Otros aspectos importantes que deben registrarse.

6. Actividades para la próxima visita

- Acompañar a Cira en la preparación de unas empanadas, intentando que participen todos los niños.
- Realizar entrevista a Cira.
- Intentar un espacio para entrevistar a Adolfo.

DIARIO DE CAMPO

General

En esta ocasión, la llegada a la casa de Cira fue un poco de sorpresa para ella, ya que no se pudo hacer el contacto telefónico que siempre se hace antes de llegar. Por tal razón, encontramos que la casa y la familia estaban de forma más natural que las veces anteriores: Cira estaba preocupada porque Gustavo se había hecho popó y debía bañarlo nuevamente; ella no se había bañado; la ropa estaba colgada en pitas por toda la sala; Johan y Josué estaban en el cuarto viendo televisión y Adolfo había salido a trabajar (pero tuvo que regresar porque había dejado el celular y de subida se cruzó con nosotras y nos llevó hasta la casa). Por todo esto decidimos no hacer el taller que habíamos planeado para los niños, y mejor observar lo que estaba pasando y cómo se estaban dando las cosas.

En un principio, Gustavo estuvo pendiente de su papá que había regresado en el taxi, sentado en el borde de la puerta. Johan y Josué salieron varias veces mientras el papá estuvo afuera, le pidieron plata para comprar unos dulces y unas frutas. Mientras tanto, se dio una pelea afuera entre la mamá de Adolfo y un hermano. Cuando Adolfo ya se iba a ir, Cira salió con Gustavo cogido de la mano a hablar un momento con él en el carro. A su regreso, Cira organizó todo para asear a Gustavo y luego Natalia y Yolima le sugirieron que mientras ella se alistaba, ellas estaban pendientes de Gustavo. En el tiempo que Cira permaneció en el baño, Yolima le mostró un cuento a Gustavo pero él realmente estaba interesado en quedarse con su mamá en el baño.

Mientras Cira se arreglaba, nosotras salimos con los tres niños al patio y al vivero, hablamos con ellos y jugamos. Después Cira salió y estuvimos todos juntos y al final Cira nos hizo un jugo.

Descripción

Ideas sobre el cuidado de Gustavo

- En conversación con Cira pudimos saber que Adolfo piensa que Gustavo no debe ir al jardín porque puede estar expuesto a riesgos y cree que debe pasar

todo el día con su mamá. El dice, cuenta Cira, que ella se debe quedar en la casa trabajando de modista y cuidando a sus hijos. Cira por su parte cree que Gustavo debe ir al jardín, porque allí aprenderá cosas y el espacio es más bonito para él, además de esta manera ella puede trabajar. Ella dice que si ella hubiera querido ser modista, hace mucho tiempo lo fuera. Que a ella lo que le gusta es enseñar. A pesar de esa opinión de ella y de haber conseguido un cupo en un jardín infantil del Distrito muy bueno, decidieron inscribir a Gustavo en un jardín del ICBF que queda más cerca de la casa. Ese jardín donde lo van a meter a Cira definitivamente no le gusta. Acá vale la pena hacer alguna pregunta, pero no sé cuál

- Cuando fuimos a dar un recorrido por el patio de atrás y el gallinero, Johan y Josué nos contaron acerca del vivero, de cómo estaba distribuido, de las gallinas y sus cuidados, así como también de las reuniones que a veces hacen y preparan los “sancochos”. En el momento de salir de la casa, Gustavo se paró en la puerta a esperar, como siempre lo hace cuando las otras personas salen, y Josué lo subió a la espalda para hacer todo el recorrido. Ya hay una pregunta sobre esta relación de Josue y Gustavo.
- En relación a cómo cuida Adolfo a Gustavo cuando la mamá no está, Cira nos contó que en alguna ocasión que dejó solo a Gustavo con su papá este le dio de comer, pero que luego Gustavo se puso a gritar mucho, entonces Adolfo le dio más comida. Entonces Gustavo comió pero volvió a llorar y no paraba. Ella iba a llegando a la casa y lo oyó llorar y le preguntó a Adolfo, que dijo que el problema era que él quería salir a jugar al lote o con los perros y que él no lo dejaba. ¿Por qué cree que es diferente lo que Adolfo deja hacer a Gustavo y lo que usted lo deja hacer? Por ejemplo salir a jugar con los perros.

Construcción y ejercicio de autonomía de Gustavo

- Cira le concede autonomía e independencia a Gustavo todo el tiempo en la toma de decisiones. Algunos ejemplos sobre esto son:
 - o Cuando Cira terminó el jugo, nos llamó a todos. Fuimos a la mesa del comedor, cada uno cogió su galleta y su jugo. Josué y Johan volvieron al cuarto a comer mientras veían televisión. Cira le dio una galleta a Gustavo y trató de sentarlo en sus piernas, pero Gustavo se fue y se sentó en una de las sillas de la sala. Cira comentó que a él le gusta

sentarse ahí, que al no le gusta la silla especial para él. Que cuando ella le saca la sillita de niños cuando todos están comiendo, que él se sale y se sienta en una silla del comedor normal. Finalmente, llegó la hora de la alimentación materna, y ahí si Gustavo buscó a Cira y se quedó dormido. ¿Usted considera que Gustavo es autónomo en sus acciones y decisiones? ¿por qué? ¿usted apoya esa autonomía? ¿Adolfo lo hace?

- Otro, es el momento en que Cira está en la cocina preparando el jugo para todos y Gustavo va tras de su pelota fuera de la casa, llegando al vivero, un sitio alejado de la entrada de la casa. Natalia un poco preocupada le dice que Gustavo no está. Ella le dice con mucha tranquilidad que no hay problema, que “él hace eso”. ¿Cuál es el límite de las acciones de Gustavo? ¿cuándo usted considera que es necesario pararlo?
- También cuando juegan al “escondite”, ellos le permiten a Gustavo se “contar” e ir a buscarlos.
- Cuando Gustavo se sube y se baja de cualquier mueble, y se sube a la ventana para mirar hacia fuera o cuando abre la puerta de la casa para sentarse en el escalón de la entrada.
- También cuando está en el lote de al frente, se le permite decidir cómo jugar, si lanzándose de una montañita, o subido a unas tablas que hay. Cira solo lo para cuando va a correr, en opinión de ella, algún riesgo de caerse.
- Cuando estábamos en el patio, lo bajaron y él quiso irse hacia los triciclos. Los hermanos no se preocuparon, pero Natalia lo alzó porque el piso es uniforme en ese lugar y le dio miedo que se fuera a caer. Cira cuenta que a Gustavo ya no le gustan los carritos (de cuatro llantas), sino que quiere montar en los triciclos y pedalear. Por esta razón muchas veces hay problemas, con los dueños de los triciclos, cuenta Josué. ¿Cómo describe la relación de Gustavo con los otros niños (sus hermanos, sus primos, y niños de la misma edad que viven por ahí)?
- Nos fuimos para el lote que hay frente a la casa. Allí Gustavo empezó a correr por todo el espacio, mientras conversábamos con Cira. Se subió a una pila de tablas que hay y luego a una montañita en donde empezó

a saltar y rodar. Cira todo el tiempo lo miraba y sonreía, cuando se caía lo animaba para que se levantara, pero no corría a sostenerlo. Allí nos contó que a Gustavo le encantaba jugar al escondite con sus hermanos. Johan le propuso a Natalia que jugaran un rato escondidas, y entonces Gustavo buscaba un sitio para esconderse solito y se divertía mucho cuando era encontrado

- En un momento, Cira decidió ir a la tienda a comprar lo del mercado, Gustavo no quiso quedarse con nosotros y se fue tras ella. Ella lo esperó y lo alzó para irse juntos.

Relaciones familiares

- Johan y Josué estuvieron en el cuarto con Natalia, hablando de los juegos de Nintendo y los programas de televisión. Allí le contaron acerca de la relación que tienen con las personas que viven en el segundo piso (sus primos y tíos). Josué cuando se refiere a la mamá y al papá de Adolfo, les dice “Señora Luz y Don José”. Josué siempre aclara que Adolfo no es su papá, y que la familia de él no son sus abuelos, que no son sus tíos. Johan en cambio nunca hace esas diferencias y dice que su persona preferida es su papá. ¿Cómo son las relaciones de sus hijos con la familia de Adolfo y las suyas?
- Josué contó que a él no le gusta que sus primos vayan al primer piso porque un día les robaron una alcancía y porque no comparten sus juegos, la bicicleta y otros. Frente a esto Johan dijo que “ellos no son nada de ellos, ni amigos, ni familia ni nada”. Aquí hay que hacer alguna pregunta, algo como la de arriba, pero no me convence.
- Siempre comentan que Cira deja que los primos entren a la casa de ellos, pero que a ellos no les gusta.
- También contaron que cuando está su hermano mayor es un poco aburrido porque él no los deja jugar y no respeta las normas que ellos tienen de juego. Por eso se quieren comprar ellos solos un juego, porque el que tienen es de Adolfo y del hermano grande.
- Cuando salimos al patio, hubo un instante en el que nos cruzamos Cira, los niños, Yolima, Natalia y la abuela. Las únicas que cruzaron palabra o mirada con la abuela fueron Yolima y Natalia quienes le dijeron “buenos días”.

Sentido de “comunidad”, de compartir.

- En un momento Johan entró con una colombina al cuarto, y un rato después Josué salió y entró con una fruta. Johan fue y habló con Cira y volvió y le dijo a su hermano que Cira le había dicho que debía compartirla con él. Josué le dijo que no, que él había preferido comprar colombina y entonces Johan gritó diciéndole a Cira que Josué no quería compartir con él. Cira no respondió nada. Finalmente Josué no le dio fruta a Johan. Varias veces pudimos ver que usted está pendiente de lo que le gusta o no a cada uno de sus hijos y trata de darles gusto en eso ¿por qué cree que eso es importante? Y ¿hasta cuándo les da gusto, siempre que ellos quieren?
- Acompañamos a Cira a preparar un jugo para todos. En ese momento Cira comentó lo importante que es para ella preparar estos alimentos para todos y dijo que está pendiente de qué le gusta a cada uno (por ejemplo se fija mucho que a Josué no le gustan las cosas con leche).
- Cuando salimos al lote de al frente, Natalia se puso a jugar con Johan con unas semillas de árbol. Él le dijo que era un juego muy aburrido. Entonces Natalia le dijo que propusiera un juego y él dijo que jugaran a las escondidas que era un juego que les gustaba a él y a sus hermanos y que así todos podían jugar. ¿Usted considera que sus hijos comparten entre ellos cosas? ¿por qué cree que lo hacen? ¿cómo considera que lo hacen?

Lugar de Gustavo entre los miembros de la familia

- Mientras estuvimos hablando en el cuarto, Gustavo entró un par de veces, y sus hermanos lo miraban y ya, él volvía a salir. Dijeron que con él no juegan computador y nintendo porque es muy chiquito y no entiende esos juegos.

Visita 4 - Entrevista

Miércoles 29 de febrero 2012.

800:30am – 10:00a.m.

RESUMEN

Tipo de contacto	Lugar	Fecha	Fecha de codificación
Entrevista	Servita-Canchas de futbol.	29 de febrero de 2012	03-04 de marzo de 2012

1. Principales temas identificados.
 - Gustavo y su relación con el espacio.
 - Actitud de Cira frente a las decisiones de Gustavo.
 - Cira y los límites frente a Gustavo.
 - Identificación de las necesidades de Gustavo.
 - Comunicación tácita entre Gustavo y Cira.
 - Relación de Gustavo con los pares.
 - Autonomía de Gustavo.
2. Preguntas de investigación que se responden.
 - El lugar del sujeto en el orden social.
 - El manejo de las relaciones de poder.
3. Otros aspectos importantes que deben registrarse.
4. Actividades para la próxima visita
La próxima visita estará dirigida a la entrevista a Adolfo.

DIARIO DE CAMPO

General

En esta ocasión, decidimos encontrarnos en un lugar fuera del ambiente de la casa para realizar la entrevista a Cira. Le pedimos que fuera con Gustavo para poder observar el comportamiento del niño en otro ambiente.

La entrevista se realizó en la Subdirección Local de Usaquén, en las canchas de fútbol que hay cerca de la piscina y el salón de abuelos.

Mientras iniciábamos la entrevista, Gustavo se dedicó a explorar el lugar caminando, saltando y corriendo por todos lados. Luego de un rato llegaron un grupo de niños de un preescolar a realizar juegos al aire libre. Gustavo terminó compartiendo con algunos de ellos.

Cira se mostró amable y dispuesta a responder todas las preguntas. En algunos momentos que preguntamos por cosas de su vida personal se sintió un poco triste, ante lo cual nosotras le dijimos que no se preocupara, que la información era confidencial y que si no quería responder, no había problema.

Descripción

En un primer momento consideramos la posibilidad de abordar el encuentro en la biblioteca infantil, pero no fue posible porque había un grupo de niños de un colegio que ocupaba todo el espacio. Sin embargo Gustavo desde su ingreso empezó a caminar libremente por todo el espacio, mirando los libros y tocando los computadores, mientras Cira y Yolima conversaban. Cira estuvo atenta y cuando Gustavo intentó prenderlo, le dijo que no.

Mientras estaban ahí, Yolima le preguntó si estaba trabajando, ella respondió que ya había terminado los uniformes que estaba cosiendo, que esa plata había servido para pagar las cosas de la escuela de los niños, pero que sin embargo a Adolfo no le gustaba eso, o sea que ella aportara dinero, que él se deprimía mucho con eso. Cira dijo que a ella eso le molesta mucho y le dijo que no se volviera a enfermar (deprimir) porque sino ella se iba a tener que ir, que lo iba a dejar. Cira sostiene que ese comportamiento de Adolfo es por llamar la atención, y eso hace que ella se tenga que poner un poco dura con él.

Después llegaron más niños y nos fuimos a la sala de lectura para adultos, allí le llevamos a Gustavo unos libros infantiles. Sin embargo, él se dedicó a recorrer el lugar, a sacar algunos libros de los estantes y a mostrárselos a Cira. Ella dejó que el hiciera eso y decía que siempre era igual cuando iban allá, pero que ella después se encargaba de reorganizarlos. En un momento, Gustavo salió corriendo buscando la salita infantil y Cira fu detrás de él para pararlo.

Como tocaba hablar duro y tratar de que Cira pudiera estar pendiente de las preguntas de Yolima y Natalia, decidimos salir a las canchas del lugar y Cira consideró que era mejor para Gustavo.

Mientras le hacíamos las preguntas a Cira, Gustavo caminaba por toda la cancha subiendo y bajando muros, escaleras y barras. En algún momento que no lo veíamos desde donde estábamos, Yolima o Natalia salían en su búsqueda y Cira se quedaba tranquila respondiendo las preguntas. Cira solo se preocupó una vez cuando no lo vio más y vio que se había ido por la salida que lleva a la calle. Entonces fue y lo trajo y nuevamente se sentó a conversar con nosotras.

En un momento Gustavo se acercó a Cira, la miró, ella lo alzó y lo amamantó. Después de comer un rato, Gustavo continuó con su exploración en el lugar.

Gustavo continuó corriendo y caminando por el lugar. De repente lo vimos caminando con unas señoras que se lo habían encontrado, y el estaba volviendo con ellas hacia nosotras. Después llegaron unos niños del jardín, que estaban en clase de educación física, y Gustavo no tardó en acercarse a ellos y empezar a jugar. Nosotras no nos dimos cuenta cómo comenzó a jugar con ellos, pero cuando nos volteamos a buscarlo, estaba entre el grupo de niños, jugando con un balón, pateándolo.

Cuando llegó el momento de terminar la entrevista y le dimos las gracias a Cira. Fuimos a tomar un café en la panadería del frente. Cuando estábamos sentadas Gustavo intentó tomar el pan que estaba sobre la mesa y regó el café. Cira se mostró calmada hacia Gustavo pero muy apenada con nosotras, sobre todo con Yolima, porque le había caído un poco de café en los zapatos. A Gustavo le dijo “no Gustavo, eso no hace, ten cuidado”, y continuamos con la conversación.

Durante el café Cira nos contó de la relación que tuvo con otra persona antes que con Adolfo (el papá de sus otros hijos) y de las situaciones que habían hecho que ella se viniera para Bogotá. Fue un momento lleno de mucha emoción para Cira, ya que ella dice que tenía una relación muy bonita con su anterior pareja y que la afectó mucho tener que separarse porque él le había sido infiel y porque todas las personas de su pueblo sabían y le preguntaban al respecto.

También vale la pena recordar que en el momento de la entrevista, en que se preguntaba de las relaciones con la familia de Adolfo, Cira se puso un poco triste, dejando ver en su rostro, primero que es un tema que la entristece, y segundo, que para ella su familia es su hermana mayor que es como su mamá, sus hijos y Adolfo. Que solo comparte con la familia de Adolfo con ellos por no hacerlo sentir mal a él, que no le gusta dejar al cuidado sus hijos de ellos, porque además desconfía, en especial de un tío. Por eso, explica ella, siempre lleva a sus hijos cuando sale a hacer vueltas.

ASPECTOS DESTACADOS

GUSTAVO Y SUS RELACIÓN CON LOS PARES

Se hizo evidente mediante la observación la forma en que Gustavo establece las relaciones con sus pares. El sólo se acercó a hablar con los niños que estaban jugando en el lugar donde estábamos, incluso siendo niños mayores que él. y el proceso de socialización presente.

Esta forma de relacionarse con otros niños, puede ser el resultado de la autonomía e independencia que Cira dice le da y le alimenta a Gustavo, al igual que de los espacios de participación que ella dice que Gustavo tiene dentro del día a día.

COMUNICACIÓN

Llama la atención el lenguaje verbal y no verbal que tienen Gustavo y Cira para comunicarse. Como ella conoce sus necesidades y como logra descifrar ese lenguaje y dar respuesta en el momento que ella considera justo o que Gustavo lo está pidiendo. Esto ya se pudo ver en otra de las visitas en la que Gustavo pedía ser alimentado. Cira le decía que esperara un momento o simplemente lo miraba, le sonreía y luego que ella terminaba lo que estaba haciendo iba y lo alimentaba.

RELACIÓN CON EL ESPACIO

La relación que tiene Gustavo con el espacio es de libertad y descubrimiento, ya que apenas el llega a un lugar empieza a recorrerlo, a reconocerlo y a usarlo como a él le parece que se debe usar. Es decir, él se sube donde considera que debe subirse, camina

por donde quiere, entre otras. Pero es importante anotar que esa relación de Gustavo con el espacio es influida por el manejo que tiene Cira de los límites, ya que ella cuenta que cuando era pequeña iba con su mamá a Cartagena a vender envueltos y aprendió que es importante descubrir, caminar conocer nuevas personas y nuevos lugares.

CONSTRUCCIÓN DEL VÍNCULO

A lo largo de todas las observaciones que se han realizado a la familia de Cira, ha cobrado importancia la construcción del vínculo que Cira tiene, no solamente con Gustavo, sino con el resto de sus hijos, al igual que con su esposo. Es decir lo que ella considera familia y la importancia que concede a estas relaciones; su constante preocupación por los intereses y necesidades de sus hijos (desde dejar que hagan ruido con sus carros dentro de la casa, hasta elaborar juguetes en tela para que se diviertan y destinar un espacio para cada uno en la mesa).

Dentro de esa construcción, llama la atención el lugar que ocupa el padre y la familia extensa tanto de él como de ella, y como inciden en las relaciones que se conforman al interior de las mismas.

ANEXO 4: Transcripción entrevista aplicada a Cira

Febrero 29 del 2012

Realizada por Yolima Ramírez y Natalia Ucrós

Lugar: Zona de canchas Servitá – Bogotá.

Duración: 1 hora y 7 minutos.

N: Nos gustaría saber a usted qué es lo que más le interesa enseñarle a Gustavo, digamos, qué es lo que a usted le interesa que el aprenda de usted. Para ahorita y para, si usted logra imaginárselo, para el futuro. Qué es lo que a usted le interesa más.

C: Que sea respetuoso con las personas, que más... a mi me gustaría que sea obediente.

N: ¿Y usted cómo le enseña eso, por ejemplo, que sea respetuoso?

C: Que no maltrate a los demás, aunque a veces lo hace, entonces cuando lo hace... pues es que está en esa edad que le gusta morder o pegar, entonces yo le digo “no señor, ayayay”, o sea que eso duele, que si él le hace eso, eso le duele a la persona y que no debe hacerlo y que no se hace. Entonces cuando él le hace eso al hermanito, por lo menos cuando está en la casa, yo le pongo la manito y le dio “ay vio, le hace ayayay eso no se debe”. Y que obedezca, bueno, le estoy hablando, si no me hace caso entonces lo voy a buscar a donde está y le digo, le estoy hablando, que venga y que tiene que venir y estar donde estoy...

N: Que me ponga atención...

C: Exacto. Eso...

N: Esas son las cosas que a usted le interesan. ¿Y eso usted cree que es para ahorita y para el futuro? ¿O hay cosas especiales que usted cree que el debe aprender ahora y otras que debe aprender para cuando sea grande?

C: Ah no... a medida que el vaya creciendo, hay cosas que él tiene que ir aprendiendo ¿no? Y que eso también le va a servir para cuando esté grande. Pero ahorita ahorita, por lo menos la obediencia y respeto, eso le va a servir para toda la vida. No va a tener muchos problemas... como el otro.

N: Vamos a tratar de que no tenga tanto problemas.

C: Eso.

N: Bueno ¿y cuál cree que es su papel, en la educación de Gustavo, como mamá? ¿Cuál es su rol al educarlo, como madre?

C: Bueno estar pendiente de él, y que las cosas que yo le enseñe o bueno, que yo le diga, le queden pendientes o que yo vea que el las puede recordar.

Y: ¿Qué es ese estar pendiente Cira, para ti?

C: Bueno, que no se vaya a caer...

N: Como ahorita, que no se escape....

C: Si, que no se me escape, que yo esté haciendo algo y que yo esté pendiente si es que está en el cuarto, o está en la sala, o está en el patio. Entonces eso digamos es estar pendiente de él. O por ejemplo cuando él tenga hambre o que es que estén las comidas a su horita para que el coma...

Y: O sea ¿tú crees que el rol o el papel que tú cumples dentro de la educación de Gustavo es estar pendiente del cuidado? ¿Del cuidado físico casi de Gustavo? Que no le pase nada, que no tenga ningún tipo de accidentes... ¿es eso?

C: Si.... Y como te digo, de la recreación, del juego, de la lectura, porque también le hago eso. No solamente es físico, sino....de... como se dice...

N: Como intelectual, como mental....

C: Exacto.

Y: ¿Y cómo haces eso? ¿Cómo desarrollas ese papel de esas otras partes que dices? Que no es solamente estar detrás del que no te caigas, ay Gustavo dónde estás, sino cómo, cómo desarrollas ese otro papel.

C: Bueno, a través de la lectura, entonces yo le saco un ratito ay le leo los cuentos, los que me dieron por ejemplo, yo se los leo, o otros que tengo en la casa, yo se los leo. O por lo menos a jugar, entonces me pongo. Entonces ay manualidades, entonces le hice un caballito, entonces vamos a jugar al caballito, cómo hace el caballito, jijiji, entonces enseñarle a través del juego a hacer cosas...

N: Si, a hacer cosas, a pasar el tiempo en otras cosas...

C: Si, como que a veces se pone con los hermanos disque a jugar, ya sabe manejar el control...

N: ¿Ah sí? Del aparato ese. Entonces se pone a jugar nintendo.

C: Entonces se pone, en esa parte sino en esa parte física e intelectual. Que él le tenga como amor a la lectura ¿si? Los juegos didácticos. Allá hay rompecabezas, entonces le

pongo las fichitas, que él no las arma bien porque está todavía pequeñito, pero él sabe bueno, entonces vamos a armarlas y entonces lo ayudamos a armarlas entre todos ...

N: A escogerlas y eso...

C: Si....

N: Bueno ¿y qué diferencia cree que hay digamos entre eso que usted hace o lo que usted considera que debe hacer Adolfo, digamos? ¿Cuál es la diferencia de rol al educar a Gustavo, entre usted como mamá, y Adolfo como papá? ¿Usted qué cree?

C: Bueno, se dice que los papás tienen la voz de mando, de autoridad. Hay veces si, cuando el está haciendo algo incorrecto, entonces él le habla durito y ya el... ¿si?

N: Es el que pone orden, digamos.

C: Si, un poquito.

Y: ¿Y tú no pones orden?

C: Ah, yo si también y más, porque....

N: Ah si ¿y cómo pone usted orden?

C: Ah, pues si están jugando bruscamente. No, qué pena pero esos no son juegos. O por lo menos cuando están jugando demasiado, no, qué pena pero tienen que tener horas. Son quince o veinte minutos, pero ya no más, a hacer tareas ya, ya jugaron o ya descansaron, a hacer tareas.

N: ¿Y con Gustavo que no tiene que hacer tareas? ¿El cuánto tiempo puede? ¿En su opinión, cuánto es el tiempo de él o cómo cree usted que es eso?

C: Ah...

N: ¿Cuáles son como los límites digamos, de Gustavo?

C: Ah bueno, el tiene, yo le tengo que cuando el va a comer, a desayunar, a almorzar o a cenar, el tiene una sillita.

N: Esos son como sus momenticos...

C: Exacto. Usted se sienta. Vamos a desayunar, es sentado. Ya el sabe que cuando yo le digo "vamos a desayunar", el coge su sillita solo y se sienta. Entonces que cuando está

comiendo, tiene que estar sentadito. Que cuando esté jugando... Y bueno, caminar, y jugar y andar.

N: Y andar... esas son como sus actividades.

C: Si. Porque ¿qué le puedo hacer? Bueno, no puede irse solito para el patio, entonces cuando no hay alguien o que yo esté ocupada o no esté alguien que esté pendiente de él en el patio, no puede salir al patio. Entonces debo cerrarle la puerta. O a veces yo saco un ratito de mi tiempo y bueno, vamos para el patio. Porque si quiere o a veces se pone a llorar o se cansa de estar ahí encerradito en la casa.

Y: ¿Entonces tu cuál crees que es la diferencia entre Adolfo y tú frente a este papel en la educación? ¿O son roles iguales?

N: Si, son iguales o digamos estaba diciendo usted que para usted Adolfo tiene una función de...

Y: De autoridad...

N: Si, más como tajante.

C: Pero igual, yo considero, yo considero que el rol debe de ser igual, porque pues con el papá debe de jugar, y él lo hace. Claro que son menos el tiempo que él lo hace que lo que yo lo hago, porque yo si les dedico un poquito más de tiempo en ese aspecto. Pero el también le juega, el a veces le lee...

N: Y en su opinión debería ser lo mismo.

C: Claro, lo mismo, no debería de haber diferencias.

N: ¿Y lo logran, además del tiempo? ¿Logran entre ustedes dos que sea medianamente igual o no tanto?

C: No, no no, es imposible. Como te digo, en mi opinión debería ser igual, pero no ...

N: En realidad ¿cómo pasa?

C: No funciona así. Porque digamos, cuando el llega se sienta a descansar. Claro que lo ha acostumbrado que cuando el llega lo saluda y se lo lleva para arriba.

N: ¿Adolfo ha acostumbrado a Gustavo?

C: Si, entonces ya el sabe que cuando llega el papá, lo agarra de la mano y ...

N: Lo lleva para donde la abuela.

C: Y se van para donde la abuela y se quedan allá un buen rato. Y cuando viene se pone a jugar, le hace cosquillitas, como que le dice “ya no más”, entonces me toca...

N: Ahí asiste la mamá.

C: Si, me toca... o los hermanos, sobre todo Josué.

N: El grande.

C: Si, Josué, que él es el más pendiente. Si uno está ocupado, Josué el niño, Josué mire. Entonces él lo hace, y juega con él.

Y: O sea que, tú hablas que Adolfo llega, lo sube un rato a donde lo abuela y después se pone a jugar otro rato, pero que tiene un tiempo. Fue lo que yo te entendí. Y luego dice, ya no más. Un rato y luego el rol lo asumes tu o lo asumen los hermanos.

C: Exacto.

Y: Eso es correcto.

N: Pero ¿qué pasa cuando usted no está?

Y: Si, eso te iba a preguntar, en esos casos...

N: Cuando Adolfo se tiene que quedar con Gustavo, cuando usted no está, cuando un sábado usted se tiene que ir a sus vueltas...

C: Ah no, el lo cuida.

N: ¿Y cómo es eso?

Y: ¿Cómo hace para no decir que ya llegó mi tiempo de cuidarlo? Si tú no estás ahí, qué pasa ahí, cómo es ese tiempo por fuera.

N: ¿Qué hace?

C: Por lo que me ha contado, si él se siente que está ocupado, por lo menos que para hacer la comida, entonces el no puede estar allí con él, entonces está el hermanito que es Josué. Entonces “Josué, me colabora con el niño para yo poder terminar acá”, o si no lo hace, entonces yo juego, y cuando ya sientan hambrecita. Como un día que me contó, el jugando con el niño y no podía hacer comida, y Josué jugando, entonces dijo, bueno pues yo me quedaré con el niño.

N: No hubo comida.

C: Entonces cuando ya Josué sintió hambre, “papi, tengo hambre”. Bueno, pues me colaboras con el niño, me ayudas con el niño y yo voy y cocino. Entonces ahí se quedó. El ya sabe que él tiene que ayudar al papá cuando no estoy yo para que el pueda cocinar. Porque el papá cocina. El hace el almuerzo si hay que hacer almuerzo.

N: Pero pues necesita como una ayuda para poder dejar a Gustavo un ratico.

C: Exacto, para no tener que estar pendiente. Como uno que es mujer que a veces está cocinando y está pendiente, está qué está haciendo, lo está vigilando.

N: Esa habilidad el no la tiene.

C: Exacto, tiene que concentrarse en una sola cosa.

N: Pero digamos ¿le va bien y se dedica a estar con Gustavo y a jugar?

C: Si. A él le gusta estar con ellos.

Y: ¿Qué pasa por ejemplo si un día te demoras, por circunstancias de lo que estás haciendo, no sé un trancón, tenías que llegar a la 1 pm a la casa y llegas a las 3 o 4? ¿Qué pasa ahí frente al cuidado de Gustavo, pues porque una cosa es estar solamente la mañana y otra cosa es casi todo el día? ¿Cómo es ahí?

C: O sea ¿si está Adolfo?

Y: Si.

C: Ah no, el lo cuida. Pero entonces ¿y por qué llegaste tan tarde, qué pasó?

N: Como reclamo ¿qué pasó niña?

C: Si. Pero de igual manera él lo cuida o se lo lleva para donde la mamá y la mamá También le echa un ojito. Cuando yo no estoy la mamá si le colabora a él.

Y: ¿Cuándo tú no estás?

C: Si, cuando yo no estoy.

N: ¿Y usted qué cree que le enseña esas otras personas, digamos? Porque la abuela a veces se hace cargo del, y Josué se hace cargo del a veces. Entonces ¿qué cree que ellos le están enseñando a Gustavo o usted qué ve de ellos en Gustavo, que Gustavo haya aprendido? ¿O es igual que usted?

C: No...

N: Venga (hablándole a Gustavo)

C: No... es que es muy habilidoso motrizmente (mirando a Gustavo jugar en unas barandas).

Y: A mí me tiene sorprendida.

N: Digamos ¿la abuela lo cuida, el abuelo lo cuida?

C: El muy poco, porque como él trabaja en las noches se acuesta a dormir, pero cuando está despierto, pues juega con él, lo hace reír, si me entiende. Si lo hace reír a él.

Y: ¿Cómo lo hace reír, le hace cosquillitas o qué?

C: El lo hace reír con cosquillas, o lo asusta, de forma que él se ría. No, la abuela... Ella está pendiente de que o lo que yo veo, que no se vaya a caer por la escalera. Pendiente de Josué o Johan o Gustavito, o le cierra la puerta ¿si me tiendes? O que no debe tocar cualquier cosa, entonces eso no se coge, eso no se toca.

Y: Ven y ellos, como Gustavo es un niño tan tiernito, tan.... La pregunta es ¿ellos lo apechichan, lo consienten?

C: No. No.

Y: ¿Por qué crees que pasa eso?

N: ¿No es como de consentimiento?

C: No, o sea es que con mis hijos... a ver. Es que.

N: Acuérdesse que esto es una tesis que no tiene...

Y: Tranquila que esto es confidencial.

C: Es que ella con mis hijos no, con mis hijos no no los consienten. Incluido Gustavo. Con Ninguno.

Y: ¿Por qué Cira, tú por qué crees que pasa eso?

C: No sé. De pronto, como te había contado la vez pasada.... Todo lo que te conté la vez pasada.

Y: Si, tranquila.

C: Tal vez por eso es que ella no.... ¿sí?

N: No tiene como un cariño digamos...

C: Con mis hijitos así, ella no... Pero cuando está el papá sí.

N: Cuando está con el papá sí, cuando Gustavo está con el papá, si es cariñosa, si es...

C: Ay vamos, te llevo para arriba, ven Gustavito.

N: Pero cuando usted está con ellos ahí solita ¿no?

C: No. No.

N: Y cuando están ellos solitos no...

C: No, muy poco.

N: Y Josué ¿usted qué cree que le enseña Josué a Gustavo? Porque se la pasan mucho tiempo, y es como el asistente de los papás.

C: Sí, es que. Es que él le enseña cosas buenas. Y tiene como, como te diré, bueno, como esa voz de mando, le dije que eso no lo coja.

N: Sí, como autoridad.

C: Sí, como autoridad, entonces cuando él ve que está cogiendo algo que no debe, "no lo debe coger y le dije que eso no se hace", "Gustavo, qué pasó". Se pone...

N: Se pone serio.

C: Sí. Pero igual, él juega, lo monta en la barriga que al caballito. Él juega mucho con el bebe, juega hartito, entonces le enseña cositas, como hace el carro, cómo hace el caballo, el burro ¿sí?

N: Si entonces como enseñarle cosas de eso no se hace... dedica un tiempo como a darle gusto en sus juegos, en sus temas.

C: Sí sí. Entonces cuando él está jugando al nintendo, qué pena Gustavo ahorita no puedo. Pero a veces le da el control.

N: ¿Y lo deja jugar?

C: Si, lo deja jugar. Él cuando yo llego, como a él le toca irlo a buscar al jardín, cuando en general yo no estoy él va y me lo recoge. Y cuando yo llego el va y “si vieras mami”, con esa emoción “lo que hizo hoy Gustavito”. O cuando dice una palabra nueva “ay mami mire esto lo hizo Gustavo”.

N: Bueno y hablando del jardín, ya que lo nombró. Usted nos ha contado su interés de que Gustavo entre a un jardín, ahorita.

C: ya está en el jardín.

N: ¿Usted por qué cree que eso es importante, ahorita para Gustavo?

C: bueno, porque se integra con otros niños, con diferentes niños, también puede aprender de los otros niños. Y es que el es un poco inquieto, bueno, ustedes ya se han dado cuenta como... Entonces a veces digo, no tiene que tener a alguien, como un modelito a seguir. Tengo que tener calma en ciertos momentos.

N: ¿Un modelito de otros niños o un modelito de una profesora?

C: No, de ambos. Si me entiendes. Porque de los niños el va a observar niños que no golpeen, que no muerden. O que son calmados. Porque el llora o como te digo, uno a veces le habla y el no para bolas. Porque quiere hacer lo que él está haciendo. Entonces el verá en otros niños, porque hay otros niños que tienen como diferentes....

N: Como actitudes.

C: Exacto, entonces el eso también lo puede asimilar. Bueno, hay cosas buenas y cosas malas ¿cierto Gustavito?

N: ¿Y usted por qué cree que Adolfo es tan reacio a lo del jardín? Porque usted nos ha contado que él no quiere lo del jardín.

Y: Por ejemplo lo de, específicamente lo San Gabriel, que era más lejos... ¿por qué crees que es así?

N: ¿Usted qué cree que pasa ahí?

C: No, es que ni siquiera es del jardín de este, pero porque él quiere que la mamá que esté con el ahí pendiente, que lo atienda, que le enseñe, que, el me dice, que como él fue criado así, que el llegaba de su colegio, de la escuela, y su mamá estaba allí, entonces él quiere que yo también, que sus hijos también sean así, que cuando lleguen del colegio esté la mamá. Qué hiciste, cómo te fue, mire ven, haz las tareas, hagamos tal cosa.

N: Entonces ¿el no le ve contra a que vaya al jardín?

C: No.

N: No sino, que cuando regrese... digamos la contra es más que si el va al jardín, usted puede trabajar.

C: Si.

N: Digamos, entiendo porque Gustavo va a volver al jardín, entonces él lo que quiere es Que usted esté en la casa cuando ellos regresen, más que el niño vaya al jardín.

C: Bueno, no, es que el tampoco quiere que el vaya al jardín. Sino que esté en la casa.

N: Para que esté con usted.

C: Si, para que esté conmigo y para que....

N: Para que usted lo eduque.

C: Exactamente. El dice, no cuando él esté más grande y cuando él pueda... Que mire, que es pequeñito, mire, que necesita de usted, que no es lo mismo, que entonces a él le da pesar que. Por lo menos cuando él lo ha llevado, porque a él le ha tocado llevarlo, la llora, entonces él también se pone a llorar.

N: Gustavo se pone a llorar y Adolfo se angustia y también llora.

C: Ambos lloran. Viste, a usted no se le conmueve el alma de que ese niño esté llorando, porque él está reclamando que quiere estar es con usted.

N: ¿Y usted qué le dice ahí?

C: A pues yo le digo, mi amor, es que el tiene que acostumbrarse, y es normal que los niños lloren cuando entren a un jardín, si, porque es que se está desprendiendo de mi, si, entonces el... No va a ser para todo el tiempo, es un buen rato.

N: ¿Y a usted también le llora cuando usted lo deja?

C: Ah si, a mi más.

N: ¿Y usted qué hace cuando el llora?

C: Ya ahorita vengo, lo consiento un ratico y le digo, ya ahorita vengo, cuando se distrae, corro.

N: ¿Y Adolfo, qué lo deja ahí también?

C: Si, el lo deja. Y si va conmigo empieza “se da cuenta, no se siente mal”, entonces comienza....

N: Entonces comienza con todo ese rollo....

C: Si...

N: ¿Y qué otras diferencias de ese tipo tienen, entre usted y Adolfo, frente a Gustavo? Cosas que sean así también como diferentes, digamos que usted vea que usted opina una cosa y Adolfo otra. O no tienen esa diferencia de opiniones en otras situaciones.

C: A veces por ejemplo, cuando el muerde, porque a él le gusta morder, y muerde a Johan más que todo. El es reacio con Johan.

N: ¿Y por qué?

C: Bueno, es que con comportamiento de Johan es especial y el especial. Yo cuando estaba, yo digo eso, cuando yo estaba embarazada y él se portaba mal, “se calma y se va” o “vaya para su pieza”, yo siento que como que ese rechacito cuando el comenzaba a angustiarse, yo se lo pasaba a Gustavo, al bebe. Entonces cuando el empieza a portarse así, como brusco, enseguida él lo rechaza.

N: Enseguida Gustavo empieza a alejarlo.

C: Si, entonces yo digo, ay pobrecito, lo que uno hace cuando está embarazado le quedó...

N: Le quedó grabado.

C: Si.

N: Le pasó por el ombligo.

C: ¿Cierta Gustavo? Entonces cuando él es brusco con Johan, entonces le digo no señor, y lo regaño, fuerte, entonces él se pone serio, que por qué lo trato así.

N: ¿Y entonces Adolfo cómo solucionaría la solución?

Y: ¿quién se pone serio?

C: Adolfo, por la forma como le hablo a Gustavo. O yo lo cojo y lo siento en la cama. “Pero por qué lo sienta así”, le digo no es que tiene que entender que no puede pegarle al hermano o morder al hermano, y no es una vez, son varias veces. Entonces yo ya le he dicho, y yo lo dejo ahí en la cama, por lo menos yo lo siento, “tácate, siente así caramba”, entonces él se pone serio o a llorar al ver que yo lo trato, o sea Gustavo, que lo dejó ahí,

porque está viendo que estoy seria entonces se pone a llorar. Y entonces Adolfo “¿por qué lo trata así?”, entonces le digo “no, es que mira lo que está haciendo Gustavo, el mordió y le dejó una marca”, pero es que eso se lo buscó Johan, porque él se reía, cuando estaba pequeño, entonces a ellos les rasca la encía y quieren chupar todo, el le metía la mano y siempre y el hacía así, es la costumbre, y él se reía, y era una felicidad.

N: Entonces él no le ve nada de malo morderlo.

C: Exacto, entonces ahora cuando él lo muerde con los dientes, yo Johan eso no lo haga.

N: Pero ¿y ahí Adolfo qué haría? ¿Cómo solucionaría esa situación?

C: Pues él no lo ha visto cuando lo muerde, entonces no, pero él también se pone serio en el caso de que Josué o Johan que están haciendo algo, que el uno le pega, entonces “mire que usted está haciendo esto, no sea así con el niño”. Si ellos, Josué con Johan o viceversa. Pero si yo le hablo fuerte a ellos, ahí si... ahí no.

N: Se siente.

C: Si, y yo le digo, no que pena pero es que sigue y sigue y en todas partes va a hacer lo mismo con los otros niños, inclusive yo creo que lo hace en el jardín también lo hace, si... ya lo han acostumbrado... digo yo que le meten como en la boca porque el ahora se mete la mano en la boca y, cuando el muerden.

N: ¿Ah si? ¿Cómo que le enseñaron en el jardín eso?

C: Como que le metieron la mano. Ahorita le voy a... eso es lo analicé. Hoy no tuvo jardín pero mañana si, y mañana voy a hablar. Que qué le hacen cuando el muerde. Entonces a ver qué me responden. Porque él no se metía, se mete los cuatro dedos en la boca.

N: Cuando muerde a alguien se la mete, como paz controlarse pues.

C: No, yo digo que para controlarlo a él. Para que el sepa que eso duele.

N: Pero un poco...

C: Un poco brusco, si. Entonces y eso no se lo puedo contar a Adolfo, porque enseguida tenemos problemas.

Y: Esa parte que dices que le llamas la atención, que no está bien, que lo coges duros, que lo sientas, te pregunto algo ¿cuáles son los límites? ¿tu crees que debe haber limites en lo que hace Gustavo? ¿o en qué momento tu pones limites?

C: Ah pues precisamente en eso, cuando el es brusco, o cuando el...

N: Le hace daño a otro...

C: Eso, o cuando él quiere irse para afuera y ya no debe de estar afuera, entonces yo le digo es no, ya salió, ya no más. Entonces hasta aquí llegó la hora del juego. O no puedes salir porque está lloviendo y el llora y puede llorar y pataliar, pero no sales, no se le deja.

N: ¿Y la forma digamos de hacer suya es así, hablándole duro, diciéndole duro?

C: No no no, yo al principio le digo no, que pena papito pero está lloviendo, yo no soy radical enseguida, brusca cuando ... Pero cuando el ya insiste que quiere ir, y jala y, a veces cuando él sabe que no puede conmigo porque le digo no no puedes porque está lloviendo o hace frío o te enfermas. Porque yo le hablo así, le explico el porqué, entonces cuando insiste y se pone a llorar, digo ya le dije que no y no puede abrir la puerta y salir, o lo tranco, si me entiendes. Y ya. Yo a veces cuando se pone a llorar o a patalear o a gritar o hacer pataletas, a veces lo dejo o si no le digo, le busco la opción de "bueno mira ven, coge el carrito, o vamos y coges un caballito" o cualquier juego para que se distraiga. Encuentre otra cosa para remplazar la ansiedad de irse para afuera. Cuando él dice, coge al hermano que es el que está, el Josué, y lo coge de la mano y quiere ir para afuera, yo le digo si está el sol caliente o si no está tan nublado, bueno vaya y salga con él. Yo le doy permiso, pero cuando ya es la hora de entrar ahí si no. O por las tardes y ya es hora de entrarse, ya no más. Entonces trato de buscarle cualquier juego.

N: Como otra opción para ...

C: Si. Y si sigue llorando, bueno entonces quédese ahí porque qué. Ya no puedo hacer nada y no puede salir.

N: Cira, en un momento usted nos dijo que hablando digamos de lo de Adolfo, de cuando él era chiquito que lo que él hacía era llegar a la casa y ahí estaba su mamá y tal. Qué, de cuando usted era chiquita, usted tiene ahorita en la cabeza al educar a Gustavo. Digamos ¿qué trae usted, bueno o malo, digamos algo que usted esté haciendo con Gustavo que usted aprendió cuando chiquita o que usted hacía cuando chiquita? Puede ser, pues es que a veces uno trae cosas de cuando chiquito que no son positivas, y es como una lucha de uno mismo ¿no? Pero ¿qué cosas trae usted de cuando chiquita, de lo que usted vivió, de lo que a usted le enseñaron, de cómo eran sus papás o sus hermanos?

C: Bueno, allá, yo digo que... chiquitica si no me acuerdo qué mi mamá me hacía. Yo sé que entré a un jardín del Bienestar Familiar, era más o menos como estos grandes de acá de Integración Social, allá eran grandes. Y mi mamá se iba a trabajar y me dejaba en el jardín. Y allí yo me quedaba y ella después me iba a buscar, me recogía o me recogía mi hermana también mayor, Carmen se llama mi hermana. Entonces yo pienso que tal vez por eso no soy, o sea que no esté demasiado apegado a mí, y yo los he enseñado así, porque también yo pienso, yo me llego a enfermar, yo me llego a morir y ellos están demasiado apegados a mí, van a sufrir, van a pasar mal, entonces yo creo que...

N: Como que ellos deben tener cierta independencia.

C: Si, independencia. No tanta... porque la otra. Pero si así, que si yo los dejo, que si van a estar en la casa, en el jardín, y yo los voy a dejar en un sitio seguro, porque... bueno porque inclusive hasta con uno no es que estén muy seguros, algo les puede pasar. Entonces que sean así, un poquito más independientes, de mí.

N: No dependan de usted 100% pues.

C: Exacto. Entonces eso es lo que yo digo que yo traigo de mi casa, de mi mamá. Porque tampoco es que estaba ahí con nosotros, todo el tiempo.

N: Y también, las cosas que les enseña, algo que usted diga, no, esto yo lo traigo, esto me lo enseñó mi mamá o tal vez cuál es como su referente para educarlo.

C: A veces soy un poco terca. Si o no sé si es que sea imposición o no, cuando yo le digo esto es así y es así y tiene que ser así. Si me entiende, no es que no razone, pero es mira que. Y a veces yo veo en Josué sobre todo en él, porque en Johan no. Y yo digo, es que el a veces actúa como yo. Terrible.

N: Así tan tajante pues.

C: Si, así como yo. Hay cosas de Josué que son mías.

N: Que le quedaron grabadas, pues.

C: Pero porque yo... ¿si?

N: Y eso ¿de dónde lo sacó? ¿Usted por qué cree que usted es así a veces, por qué cree?

C: No sé.

N: ¿O de dónde lo aprendió? o cuando usted fue mamá usted dijo, bueno esto es ser mamá y lo hizo así.

C: No. Yo digo que eso a veces es como inconsciente, como dices tú, uno a veces trae recuerdos de otras cosas, de la infancia y entonces uno a veces actúa así, pero inconsciente ¿si me entiende? Porque yo a veces digo, yo sé que esto no lo debo hacer, y lo hago.

N: Y lo hace seguramente porque cree que eso está bien para ellos, me imagino ¿o cómo es eso? Cuando usted es así como fuerte, usted está considerando que de alguna forma eso es verdad.

C: Ah no, que eso le va a servir. Por lo menos yo le digo, no van a jugar y no van a jugar, porque ustedes tienen que hacer sus tareas...

N: Y hay que hacer tareas porque...

C: Es una responsabilidad, entonces yo les digo que si no llevas las tareas, te ponen mal, y si te ponen mal pierdes el año o pierdes la materia o, entonces tienes que hacerlo.

N: Como para tener una situación buena en la vida.

C: O tienes que estudiar, porque si no estudias, mira a veces uno estudia y no tiene lo que quiere y si uno no estudia menos lo va a tener. Entonces qué quieres. Entonces a veces se ponen reacios...

Y: Cira, cuando tú ya estabas chiquita, no sé si ya le preguntaste eso, que cuando tú estabas pequeña, tú vivías con tu mamá y con tu papá. Y qué hacía tu mamá.

N: De eso estábamos hablando un poquito, si.

C: Bueno, mi mamá era hacía envueltos y los llevaba a Cartagena a vender y yo iba con ella, desde los 7 años, entonces por eso les digo, yo en la casa no puedo estar...

Y: ¿Y antes de los 7, qué hacías?

C: Es que yo no me acuerdo.

Y: ¿Tu mamá no te contaba? ¿Tú fuiste al jardín?

C: Si yo fui al jardín. Un día estábamos hablando de Gustavito que lloraba. Y mis hijos todos lloraban, y todos lloran, entonces me dice mi papá "es que tu llorabas cuando chiquita, es que no te aguantaba nadie". Y yo, de verdad. Era una chilladera.

N: Ah... entonces usted, debe ser por eso que los niños lloran tanto.

C: No, sino que Josué, era terrible, el ha cambiado impresionantemente. Era terrible, entonces yo me preocupaba porque entonces, lloraba, gritaba, no hacía caso, y esa angustia de que ninguna de las formas de las que tú le hablas, es casi como Johan. Yo a veces le pegaba y yo sabía si le pego da la misma, sino le pego da la misma, sino le hablo da la misma. En el colegio era lo mismo. Y hubo un programa acá, que estuvo allá en el Codito en la Estrellita, si te acuerdas. Había psicología... entonces psiquiatría, yo no sé por qué lo quitaron. Bueno, entonces y yo lo llevé, no sé quién me habló de eso y estuvimos hablando y hablé y es que él se porta así, y es inquieto y no oye, no es escucha, es que no escucha, es Johan, menos, un punto menos, porque Johan se

duplicó. Bueno, el psicólogo estuvo haciendo un montón de análisis, de preguntas y me preguntó por el papá y todo eso, y llegó a la conclusión de que yo soy muy hiperactiva, entonces me dice “mire, cuando la mamá es hiperactiva y tiene hijos varones, la hiperactividad se duplica en el hijo varón, entonces los hijos van a ser más inquietos, o sea hay que ponerles límites, normas, pero ser tan estricto con ellos porque es que ellos, se van”. Entonces me dio algunas pautas, algunas cositas, a veces se las pongo a Johan. Y me dijo bueno, esperar a que crezca. Inclusive quería ponerles medicamentos pero yo le dije que no, que él tiene que desarrollar, y si sigue así no puede hacer nada porque yo ya sé que qué pesar con mis hijitos.

N: ¿Y usted cree que ha funcionado, con Gustavo también lo hace? Digamos usted cree en esa teoría del señor de su hiperactividad y de cómo transmitírsela a los niños.

C: Yo digo que si porque por lo menos Josué es el mayor, el gritaba y lloraba, y yo me angustiaba, yo nunca había ido a un psiquiatra, y yo me angustiaba nosotros lo llevábamos a los doctores a ver qué tenía el niño, porque el lloraba y gritaba de una forma impresionante y si no estaba yo ahí, peor. Entonces, los doctores me decían no tiene nada, el no tiene nada, físicamente no tiene nada, y por lo menos el mayor. El físicamente está bien, no tiene anemia, le hacían exámenes, está bien. Entonces dejarlo esperar. Cuando tuvo por ahí los 4 o 5 añitos, 4 años, el ya no era cansón, era amable, querido. Pero después vino Josué, y lo mismo.

N: ¿Pero Gustavo es igual?

C: De llorar si, bueno tiene diferencias. Cada quien ha tenido un poquito de diferencias. Gustavito, el llora cuando yo no estoy.

Y: Ven Cira pero por ejemplo tú dijiste que tú eras hiperactiva, que tú pensabas y que el psiquiatra también te dijo, que la mamá es hiperactiva los hijos varones son doblemente hiperactivos, pero si por ejemplo pensamos en tu infancia ¿qué te cuentan tus papás que hacían? Porque por ejemplo a mi me dicen no, es que usted lloraba mucho y mi mamá me dice a mi me tocaba echarle unos pollitos ahí para que se entretuviera para que se distrajera, para que se calmara. Y no llorara. Entonces ¿qué hacían tus papás? ¿Qué te contaban?

C: No. El solamente me decía “usted lloraba, lloraba y lloraba”, pero de mí, no hablaban de mi infancia. Ese día fue, yo me enteré que yo lloraba chiquita porque yo conté que Johan lloraba. Pero ellos nunca mire es que usted era esto y esto y esto y hacía esto y esto, no. No, y yo no preguntaba. Con mi hermana si, con otra hermana si nos contaban, que ella le gustaba nada más comer carne, y como ella quería comer carne no le daban y lloraba y lloraba. Entonces si tocaba darles sus palmaditas, se las daban. Pero de mí y de mi papá y mi mamá, no me cuentan.

N: Venga, y hablando de las comidas. Nosotros hemos visto que usted le da de cierta forma una libertad a Gustavo de... a mi me llamó mucho la atención un día que estábamos en su sala y llegó Gustavo con el carrito, y llegó la prima con el carrito y entonces usted les corrió la mesa para que ellos dieron vueltas por toda la mesa y no sé qué. También usted nos contó que por ejemplo que usted está muy pendiente de darle gusto a sus hijos en la comida, entonces al que no le gusta la leche le da el jugo no sé cómo, cierto. También nos contó que a Gustavo le gusta sentarse en una silla de las grandes de la sala cuando es a comer, obviamente tiene su silla chiquita pero lo deja sentarse ahí porque a él le gusta. ¿Usted por qué cree que eso es importante? Digamos todos esos espacios que usted les da a ellos frente a sus gustos y frente a las cosas que quieren hacer. No complacerlos como arrebatos, sino darles el gusto a ellos de esto es lo que quieren. ¿Usted por qué cree que eso es importante?

C: Bueno porque ahí hay cosas que, por lo menos yo pienso que no le van a afectar cuando grande. Por lo menos que a Gustavo le gusta sentarse en la mesa, entonces me gusta que él lo haga porque él se va a sentir que cuando uno está comiendo que a él lo están incluyendo dentro de la familia, y que en la hora del almuerzo el está comiendo igual que como los demás, si, entonces yo por eso la mayoría de las veces le doy ese gusto, porque él se sienta también grandecito y que está comiendo con todos nosotros.

N: Que hace parte del combo.

C: Y en cuanto a la comida el que más, el que es así es Josué, que es el que... para que pueda comer algo, sino no come, entonces me angustia. Usted tiene que comer, entonces trato que dentro de lo que nosotros tenemos le pueda ir complaciendo. Cuando no hay le digo qué pena pero no te puedo dar, no hay no te puedo complacer. Cuando hay uno si te complace.

N: Y digamos con lo de los carritos ¿usted por qué cree que es importante dejarlos eso, digamos? Usted movió la mesa, usted dejó que hubiera ruido, todo, usted dejó que ellos estuvieran ahí a su manera ¿usted por qué cree que eso es importante? O simplemente usted lo ve, es juego y punto.

C: Es que no me siento mal escuchando el ruido de ellos y como así veo que ellos no tienen que estar afuera, ni en el patio ni en el frente, en esos instantes, no que jueguen y se diviertan ahí dentro, que ellos vean que en la casa, dentro de la casa también se puede jugar, si. Y como no me incomodan. Yo digo, no que jueguen.

N: ¿Y ellos que estarán aprendiendo ahí? ¿O usted qué cree que le está transmitiendo a Gustavo? Además de que puede estar en la casa.

C: eso, que él puede jugar dentro de la casa, que no solamente se tiene que estar afuera para jugar y compartir con sus primos o con sus hermanos. Yo veo en ese instante que ellos pueden compartir ahí dentro, que no hay necesidad de salir y que se pueden divertir en la casa.

Y: Cira, esa pregunta me hace pensar en una cosa que dijiste un día y es que no te gustaba dejarlos solos, porque a ti te gusta que ellos siempre estén ahí como a la mirada. Estar jugando ahí está bien en parte porque están ahí y puedes mirar cómo están. Entonces tener el control visual. Entonces por qué dices es que a mí me gusta llevármelos, en la medida en que tú puedes, si te puedes llevar a los 3, los cargas, cierto ¿por qué? ¿Por qué haces eso? ¿Por qué no sé, no los dejas con la vecina, con los abuelos, con el tío?

C: Bueno, pues con los abuelos, ya. Ah, con el tío menos. No, porque él tiene un tío que es terrible y parte de que Johan sea así es de él. Entonces no le tengo confianza, al no le tengo confianza. Y no, es que yo con el mayor me acostumbré a andar con él y yo digo, no es que ellos pueden estar conmigo, como dices si tengo la posibilidad de que ellos estén conmigo, porque no estarlo. Entonces que estén no me fastidia, no me incomoda.

N: Y le parece rico que estén con usted.

C: Exacto. Entonces yo digo no, yo me los llevé.

Y: Digamos qué, está no es una conclusión mía, te voy a preguntar ¿una de las cosas por las que no lo dejas solo es porque no te sientes segura con las personas que pueden cuidarlo? Entonces te pregunto ¿si hubiera unas personas, por ejemplo, una hermana tuya, o tu mamá, los dejarías en la casa?

C: Depende de que vaya a hacer. Pero digamos, si donde yo voy a estar pueden estar ellos, yo los traigo. Yo a veces acá venía a un curso de modistería y cuando yo podía traerlos, me los traía. Bueno, vayan y juegan en el parque, vayan a la biblioteca, lean algo, los dejaba jugar en internet, y que salgan de la casa y que no estén encerrados, y que conozcan y que se relacionen con otras personas ¿si me entiende?

N: Yo veo que para usted es muy importante eso, que se relacionen con otras personas. Digamos, usted dijo que en parte lo que a usted le interesa enseñarle a Gustavo es como su respeto y su relación con los otros. Incluso la ida al jardín es en parte para que el tenga contacto con otros y tenga contacto con otras personalidades y tal. ¿Usted por qué cree que eso es importante, usted por qué le da tanta importancia a la relación con otras personas externas a la familia?

C: Porque así el va a aprender y el va a ver. Bueno, es que yo, como yo he andado y me he relacionado con diferentes tipos de personas, entonces yo aprendí, he aprendido a manejarme, a manejar a la persona, a relacionarme con ella, entonces eso le va a ayudar a él a ver que hay diferentes tipos de personas, que hay diferentes personalidades, aunque dentro de la casa también las hay, pero el va a haber marcadas en otras personas, y que hay diferentes colores de personas, entonces eso lo va a ir relacionando a él y el va a entrar en un respeto en cuanto a eso.

N: En cuanto a los otros.

C: En cuanto a los otros. Por eso.

N: Y Cira ¿usted podría decir que Gustavo le enseña algo a ustedes, digamos, usted qué cree que Gustavo le enseña, como que el qué le aporta a su familia, qué cree y por qué cree que se lo enseña?

C: Bueno, a veces la ternura. Yo no es que sea muy risueña.

N: Ah no, qué tal que no fuera risueña.

C: No no, ni crea yo casi no me río, enserio.

N: Enserio ¿es con nosotras?

C: Yo casi no río. Y entonces cuando él hace algo que puede ser gracioso o puede ser tierno, entonces a uno como que se le remueve, entonces ay qué ternura. Entonces uno puede ser tierno también, entonces debe de ser tierno.

N: Como dulce.

C: Dulce. O por lo menos que cuando el coge de repente que no es todas las veces, y nos da un beso. El a veces coge a Johan y lo abraza y le da besos y sin embargo coge y lo abraza. Y yo, ay qué ternura, mira. Y entonces ellos también lo abrazan. Esa ternura, esa como inocencia, si, eso.

N: ¿Y a Adolfo también?

C: Si, a todos. Con todos. Y uno se pone y se ríe, y se emociona.

N: ¿Cómo ser afectuoso?

C: Si.

Y: ¿Tú crees que Gustavo es independiente en sus acciones y decisiones?

C: Bueno, pues (y lo señala que está lejos de nosotras mirando por una puerta). Si claro, porque él.

Y: Pero por ejemplo ¿tú le apoyas esa independencia, se la permites, crees que es por eso?

C: NO, yo creo que es por la hiperactividad que él es así. Pero como hay cosas que yo no le permito que el haga, y hay otras que si, y lo dejo.

Y: ¿Lo dejas opinar?

C: Ay si. Si claro, cuando él dice no quiero no me gusta. Por ejemplo yo le doy un tetero y no le gusta y yo le insisto y el dice no, ya, hasta ahí quedó.

Y: ¿Se lo cambias?

C: Se lo cambió o le hago otro. A veces no le hago nada, pero a veces si entonces le digo tome a ver si quiere algo.

N: No le hago nada entonces chino pendejo.

C: Ay no, ni siquiera le digo chino, eso de chino nunca. Y a veces se lo cambio y le digo quieres esto, y me insiste que él no quiere porque no quiere nada, entonces lo dejo. Lo mismo que si se siente ya como lleno y no quiere más comida, le digo ya. Pero yo ya sé que la comida, a comer.

N: Usted está pendiente entonces de la opinión de el...

C: Si si.

Y: ¿crees que el, así sea así de chiqui, puede dar la opinión?

C: Claro. Ellos opinan.

N: Demuestran su opinión.

C: Exacto. No hablan, pero si la demuestran, yo quiero esto. NO quiero un color, por ejemplo a él le gusta escribir cuando están escribiendo todos, si él no quiere ese color y quiere el otro ¿por qué si mira que este pinta, mira esta raya? No porque yo quiero es el otro. Entonces si no la está ocupando el hermano, entonces se la dejo.

N: Óigame, usted acaba de decir una cosa y me acorde. Yo vi algunas situaciones en las que digamos Gustavo no estaba con ellos, digamos ese día que yo estuve jugando video juegos con Adolfo y con los dos chicos, Gustavo no, como que no entraba al cuarto, como que estaba más hacia usted que hacia ellos. ¿Por qué cree que pasa eso?

C: porque es que... ahorita si se incluye, antes no. Pero como que no le llama la atención, porque cuando no le llama la atención.

Y: Pero crees que es porque a él no le llama la atención o porque ellos creen que el no puede estar ahí. Como si ellos estuvieran en un combo aparte.

C: No no, porque es que el también juega, cuando ellos lo dejan él quiere jugar, yo les digo, bueno deben de dejar jugar a Gustavo.

Y: porque te acuerdas que ese día Johan se puso a gritar, que la bulla, que mamá saque a Gustavo que no me deja jugar.

C: Si, ese es cuando está de mal genio, sobre todo Johan, es así. Pero cuando no, lo dejan manipular el control.

Y: Crees que si.

C: No es que sea de siempre.

Y: Si lo involucran, tú crees que si lo involucran en esas actividades.

C: Si, cuando ellos están jugando. Bueno, si a él le interesa y no le toca el turno, no lo dejan tocar. Porque allá se ponen por turnos.

Y: ¿El está en los turnos?

C: El está. Si él quiere jugar, lo incluyen en los turnos, entonces a él le toca respetar y esperar hasta que le llegue su hora. Sino.

Y: ¿Qué más juegan ellos Cira, además del escondite?

C: Ellos juegan a los carros, juegan con... yo les hice unos... se ponen a armar rompecabezas. Les hice un caballito de madera, y le hice con una media la forma de la cabeza.

Y: ¿A cada uno? ¿Cuántos hiciste?

C: Uno. Y cada uno se turna, y a veces se ponen ay yo lo quiero. O sino cogen los rompecabezas y los tiran, el que se pone a armar y lo demás se ponen a armar. O juegan parqués, a veces no les gusta jugar parques con el porqué el coge las fichas y se las quita, entonces a él le buscamos otras fichas y le buscamos un cuadrado y él se pone solito a jugar ahí. Mientras ellos juegan de verdad verdad, porque como el todavía no respeta el turno de esto va acá, cuenta acá, el no, entonces a él le ponen unas fichitas aparte, mientras ellos juegan, Josué y Johan.

Y: ¿Cómo describes tú la relación de Adolfo con Gustavo?

C: Bueno, es buena, inclusive, con el más, porque con él juega más, está más pendiente, de Gustavito, entonces me parece que con él es más papá que con Johan y Josué.

Y: O sea que hace más su rol paterno. Y ¿cuándo estaba Johan de la edad de Gustavo, no era así?

C: No, porque él tenía un trabajo y no paraba casi en la casa, entonces el no tuvo esa oportunidad, de mirar como era el proceso de crecimiento con Johan porque casi no, estaba trabajando de domingo a domingo y pasaba horas por raticos y a dormir y a descansar y coma y vamos. Y a veces los domingos nos íbamos entonces pendiente que tenía que estar trabajando.

N: No fue tan directo.

C: En cambio con él, con el trabajo que tiene ha tenido como más tiempo, juegan más. Y él a veces me dice, mira todo lo que yo me perdí con Johan, por el trabajo. Entonces ahora con Gustavito, es más apegado. Aunque ahorita él con Johan lo consiente, lo abraza, sienta a jugar, pero no es como con Gustavo.

N: Bueno Cira y ya saliendo de las preguntas quisiéramos que usted nos contara cuál es su familia. Usted cuéntenos cuál es... Si yo le pregunto ¿cuál es su familia?

C: A ver...

N: ¿Quiénes son las personas que componen su familia?

C: ¿En general o...?

N: Como usted lo considere. Si yo le digo a usted ¿cuál es su familia?

C: Bueno... mi familia está conformada por mis hijos, por mi esposo que es Adolfo, mis hermanas. Y bueno, están mi mamá y mi papá, pero como ellos están lejos, entonces yo los llamo y todo, pero no es como cuando uno los tiene ahí presentes. Entonces yo he tomado como a mi hermana mayor como si fuera mi mamá. Entonces yo voy a donde ella y la visito, estoy pendiente, si puedo ir todos los domingos yo voy, la llamo. Aunque también llamo a mi papá y a mi mamá, porque imagínese. Pero entonces acá, como lo más cerca, mis hermanas. Y mis hijos. Y mis cuatro hijos.

N: Y digamos de la familia de Adolfo ¿esa no es su familia? ¿No consideraría que esa sea su familia?

C: No. Para que decir que si no. Es mejor ser sincero que inventar. La verdad no no no. O sea.

N: ¿Y por qué no lo es? Sin entrar a todo esas cosas que a usted le da por dentro, sino simplemente, básicamente usted por qué dice no esa no es mi familia. Digamos ¿cuál es la relación que usted tiene con ellos o qué es lo que siente que no no?

C: No. O sea, por situaciones que han pasado los considero como unos vecinos que uno le dice buenas, chao, hasta luego. Si me entiende. Porque no me gusta la hipocresía. Entonces mejor es así.

N: Entonces no son cercanos, no son de confianza, no son de tener unas celebraciones con ellos.

C: No. Allá hacen celebraciones y me llaman y voy, pero entonces no me gusta casi ir, porque uno no debe ser hipócrita. Entonces yo digo no para qué en momentos de celebrar si.

Y: Cira y siendo respetuosa ¿y eso no provoca conflicto entre tú y Adolfo? Por ejemplo que tú digas no, es que no me siento cómoda.

C: El se pone a veces serio, a veces voy para complacerlo.

N: para que se tranquilice.

C: Exactamente. Y ya.

N: Y digamos ¿cómo describiría usted la relación de Adolfo hacia sus hijos? En términos de la familia, cómo es esa relación, cercana, lejana, depende de cada hijo es diferente.

C: Bueno, depende de cómo se comporten en el instante. Entonces si tú te portas mal, chao, qué pena, bravo. Y no le importa si es Johan o Josué, que esos son los más. Con Joshua, aunque ahora llegó, pero él estuvo con nosotros y es el más grande, el es más compincherito. Aunque todos ellos son compinches. Cuando están de juego, pero cuando es de portarse mal es, se pone mal.

N: ¿Y digamos él con tu familia, con tu mamá y tus hermanas?

C: Bueno el por teléfono, porque él, mi mamá y mi papá, no se conocen.

N: Ah ¿no se han visto?

C: Nunca. Pero si, cómo está, cómo ha pasado. Les habla a mis papás. Con mis hermanas hay más o menos. Porque antes si. El era muy apegado a mi hermana mayor, le hablaba. Pero entonces hubo una situación que hizo mi hermana donde hizo posible que mi hijo se fuera, el mayor, y a él eso le dolió, entonces él se puso serio con ella.

N: No le gustó que se le llevaran al hijo grande.

C: Pero no, él le habla, pero si es de ponerle pereque, él le juega y bien. Pero entonces él se ha puesto como que triste por eso, como que no lo ha podido superar.

N: Adolfo ha sido muy abierto con sus hijos, no, con sus otros hijos del otro matrimonio, del otro señor.

C: ¿Cómo así?

N: Pues él los ha aceptado muy bien, fácil y ha sido muy amigo de ellos.

C: Ah si.

N: ¿Y sus hijos hacia él?

C: También. Aunque a veces el con Josué debido a que Joshua se fue, el con Josué así como un poquito alejadito. Entonces yo le decía, pero usted por qué es así con el niño, no es que no lo quiera. Y él dice él es mi hijo y lo presenta como su hijo y todo, pero me dice es que me dolería en el alma si él se va, con el papá, es que eso a mí....

N: Como pa defenderse, pa protegerse.

C: Exacto, entonces él dice, yo mejor no me apego tanto tantotanto, porque a mí me duele que se vaya otra vez. Pero entonces si, si hay que regañarlo lo regaña, si hay que jugar con él, el juega con él, si hay que darle lo que necesita el se lo da. Pero entonces así como... el me decía, es que no me quiero encariñar. Es que con Joshua el desde que estuvo conmigo, ellos se hicieron como compinches y ahorita, el ahorita llega y el eso es de jugar, de hablarse. Antes me da como cosa porque mi hijo mayor le tiene más confianza a Adolfo que a mí. Entonces Adolfo viene y Cira mira que pasó tal cosa y yo y este joven por qué a mí no me cuenta. Entonces ey Joshua porque usted no me cuenta tal cosa, Ay mami, ay mami.

N: Deje que este es mi confidente.

C: Si, entonces todo lo habla con Adolfo.

N: Bueno, creo que ya. No sé si usted nos quiere contar otra cosa, no sé si algo le llama la atención digamos alguno de los temas o si alguna de las cosas que nosotras hemos visto o dicho, que tenga como alguna duda o algo. O no.

C: NO no.

N: O le ha parecido chévere.

C: Si porque uno habla, se ríe y se desahoga de las cosas que a veces uno no lo hace.

N: Que lo tiene por allá guardado.

C: Exactamente.

Y: Bueno, queremos darte las gracias por el tiempo que nos has dedicado, por la confianza de poder entrar a tu casa, con tu familia. Te lo agradecemos mucho. Queremos igual hablar con Adolfo, para contarle también, también se lo merece, contarle qué fue lo que hicimos, qué es lo que estamos haciendo todavía. Hacerle un par de preguntitas, más conversado.

N: Si, obviamente con el no tenemos toda la confianza que tenemos con usted y a él no le vamos a hablar de unas cosas, pero si queremos saber un poco la opinión de el hacia Gustavo, de educarlo, básicamente, que el qué ve en Gustavo.

Y: Qué cree que es educar a Gustavo.

N: No vamos a entrar en temas álgidos y espinosos como entramos con usted, pero si queremos saber la opinión de el.

C: Vale, yo le comento.

N: Pues usted nos ha dicho el es mi familia y queremos ver la relación de la familia con Gustavo.

C: Ah bueno, ahí llegan y hablan con él y también saldrá.

Y: La idea es tener un diálogo con el.

C: No no no, yo les digo es que él es muy encerrado en su familia, y algunos que otros amigos, entonces yo le digo no, es que tú tienes que relacionarte con otras personas, conocer y hablar. A él... bueno, el no habla sino que escucha las historias ahí en el taxi, ay me dice yo me entero de unas historias terribles en el taxi.

N: O buenísimas.

C: O buenísimas, pero eso no es lo mismo que conversar, que hablar, que relacionarse con los demás.

N: Claro, y una relación en el taxi es de 15 minutos y se baja la persona y nunca más la vuelve una a ver más. Bueno, pero no se despidan así como si no nos fuéramos a ver más. Pero por la entrevista, muchas gracias.