



**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE**

**PROYECTO DE
INVESTIGACIÓN**

**IMÁGENES Y VIVENCIAS QUE FRENTE A LA FAMILIA TIENEN LOS NIÑOS Y
NIÑAS Y SU INFLUENCIA EN LOS PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN.**
*Un estudio realizado desde las historias, voces y vivencias de niños y niñas entre 4 y 6 años,
nacidos en familias conformadas por adolescentes*

Claudia María Rodríguez Castrillón

ASESORA:
Diana María González Bedoya

**SABANETA
2015**

CONTENIDO

	Página
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN	
1. SINOPSIS TÉCNICA	7
2. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO	10
2.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y SU JUSTIFICACIÓN	10
3. ESTADO DEL ARTE Y REFERENTE	18
3.1. Imágenes y vivencias: cuestiones y síntesis	18
3.2 La familia como sistema social	38
4. OBJETIVOS	43
4.1 General	44
4.2 Específicos	44
5. METODOLOGÍA PROPUESTA	46
5.1. Los niños y las niñas como sujetos de palabra, constructores y narradores de sus historias y sus mundos	51
5.2 Dibujando y narrando nuestras realidades (Las técnicas utilizadas para la recolección de la información)	54
5.3 Orientación metodológica para el análisis	63
REFERENCIAS	68

INFORME TÉCNICO	71
1.1 Descripción del problema de investigación	72
1.2 Objetivos	79
1.2.1 General	79
1.2.3 Específicos	79
1.3 Ruta Conceptual	79
1.3.1 Imágenes y vivencias	80
1.3.2. Los procesos de socialización: escenarios y mundo de la vida de los niños y las niñas.	87
1.3.3 La familia como sistema social	93
1.4 Presupuestos epistemológicos:	95
1.5 Metodología utilizada en la generación de la información.	101
1.5.1 proceso de selección de los actores	101
1.5.2 las técnicas y sus instrumentos correspondientes.	103
1.5.3 las consideraciones éticas	113
1.6 Proceso de análisis de información	114
2. PRINCIPALES HALLAZGOS Y CONCLUSIONES	118
2.1 No puedo nombrar a mi papá, mi mamá no me deja: <i>Imagen y vivencia de Pablo</i> ”	119
2.2 Mi familia son muchos, no sólo Papá y Mamá: <i>Mateo</i>	123
2.3 Estefanía: Creciendo con la tele y con mi primita	125
2.4 Mi casa limpia es bella, pero mis papás discuten mucho: <i>Federico y su relato</i>	127
2.5 La calle me atrae, en casa pelean: <i>Carolina</i>	129
3.1 Publicaciones	134

3.2. Diseminación	134
3.3 Aplicaciones para el desarrollo	135
REFERENCIAS	135
Anexos	138
ARTÍCULO INDIVIDUAL	149

ANEXOS

Anexo A. Consentimiento informado	138
Anexo B. Instrumentos utilizados en la investigación	142

LISTA DE CUADROS

Cuadro 1. Apropriación social del conocimiento	66
Cuadro 2. Impactos esperados	67

1. SINOPSIS TÉCNICA

El bastimento de una sociedad anclada en el Desarrollo Humano, la defensa de los Derechos Humanos y la solidificación de la Democracia, pasa indudablemente por el diálogo de saberes y la construcción social de la realidad, desde paradigmas de participación e igualdad de todos los actores sociales; ya que desde la diversidad humana cada niño, joven, adulto, hombre y mujer tienen diferentes formas de ver e interpretar el mundo, por lo que se hace imprescindible en primera medida, el conocimiento de las percepciones, vivencias y constructos de dicha realidad de cada uno de estos actores y luego, la puesta en escena, socialización y debate de los mismos en el escenario colectivo. Históricamente esta perspectiva no se ha consolidado, dadas las características de exclusión, no participación y marginación de los actores sociales entre sí, sea por medio de las armas, control del poder, uso de la violencia; dominancia económica, cognitiva y tecnológica o por los legados culturales que determinando pautas de socialización, trazan los ámbitos, formas y maneras de transmisión del conocimiento y del comportamiento social, mucho más, desde el mismo escenario familiar tradicionalmente se ha considerado que las únicas personas llamadas a orientar los procesos de conformación de la familia y la sociedad son los adultos, los padres y no los niños-hijos ya que estos desde los imaginarios sociales, se consideran personas en proceso madurativo del desarrollo carentes de pensar, asimilar y adaptarse a la realidad tal como lo hacen los adultos, generándose exclusiones de los niños como actores que construyen también, la realidad social.

Es naciente pero aún tenue, el posicionamiento de los niños y niñas como sujetos de derechos y mucho más, la inclusión de estos en los espacios sociales y democráticos. En este panorama se ubica el presente estudio de las imágenes y vivencias de la propia familia de los

niños y niñas, como rizoma reflexivo que conduce a una ampliación de la construcción social de la realidad, aspecto que tributa a la comprensión del Desarrollo Humano y que permite renovar la problematización de la familia como nicho primario de socialización, como el escenario más próximo de los niños y las niñas, donde empiezan a configurar su personalidad, su ciudadanía y su ser social. El abordaje de este estudio se delimita a las familias conformadas por adolescentes, al ser un fenómeno observable y vivido en la ciudad de Medellín, en Colombia y Latinoamérica, por lo que el estudio propone una reflexión en torno al denominado “mundo de la vida” familiar como lugar del sentido y el significado en el cual los niños, las niñas y sus familias comparten un espacio vital en la cotidianidad.

El estudio pregunta por las percepciones, valoraciones, apropiaciones y configuraciones del sistema familiar desde los niños y las niñas, con el fin de trazar nuevas constelaciones en la comprensión de los procesos de socialización, de esta manera contribuye a la construcción del concepto de Desarrollo Humano desde sus voces y vivencias, dibujándose y pintándose tal noción no sólo con los colores del mundo adulto, sino también, con los tonos y matices de los niños y las niñas.

Las imágenes y vivencias que frente a la familia tienen los niños y niñas y su influencia en los procesos de socialización: Un estudio realizado desde las historias, voces y vivencias de niños y niñas nacidos en familias conformadas por adolescentes; se configura en un estudio que le apuesta y continúa la labor académica, política y social, para posicionar el Desarrollo Humano como anclaje societal desde las primeras etapas de vida del ser humano.

Como producto de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano, CINDE-Universidad de Manizales y desde el ánimo de reivindicar a los niños y las niñas como sujetos sociales de

derechos y coparticipes del proyecto societal; el proceso investigativo desde la subjetividad y la comprensión de las vivencias de los niños y niñas en sus familias, sondea los procesos de socialización y la configuración de la “familia” desde el marco del Desarrollo Humano.

El informe final se estructura desde diversos acápite, en primer lugar, aparece “*Construyendo caminos con los niños y las niñas*”, donde se presenta el acercamiento problemático a la configuración de familia desde las imágenes y vivencias de los niños y niñas y la relación de esta con los procesos de socialización. Se esboza así mismo, el soporte epistemológico, metodológico, conceptual y los objetivos del estudio.

En segundo lugar, “*Mi familia, mi crecimiento y mi socialización*”, se convierte en el análisis de la información generada en el diligenciamiento de las diversas técnicas empleadas en el estudio, por lo que se encuentran en este apartado, textos que construidos narrativamente, dan cuenta del cumplimiento de los objetivos propuestos en el marco de la construcción de conocimiento.

Y, en tercer lugar, “*La familia vista desde los niños y las niñas*”, última parte del informe, donde a manera de colofón y pre-texto para nuevas investigaciones y discusiones académicas, se condensan los análisis y reflexiones generadas en el proceso investigativo en aras de dar un cierre formal textual; mas no de discurso y construcción colectiva del conocimiento de la realidad y del Desarrollo Humano desde los niños y las niñas.

2. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

2.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y SU JUSTIFICACIÓN

¿Por qué pensar el fenómeno de las familias conformadas por adolescentes desde las concepciones y voces de los niños y las niñas?

Para pensar el fenómeno de las familias adolescentes desde las concepciones y voces de los niños y niñas, es necesario seguir la ruta de problematización que la academia ha transitado para comprender la familia, la situación de ésta en la actualidad y comprender porque las percepciones de los niños-as sobre su propia familia, se convierten en referente básico para pensar este escenario de socialización y desarrollo de ellos y ellas.

La familia

La familia como concepto y noción ha sido abordada históricamente desde diversas disciplinas, las discusiones académicas han sido amplias y la literatura existente es prolija; por ello un primer elemento de partida en este proceso investigativo es connotar que sin imbuirse el estudio en una gnoseología del concepto de familia, retoma reflexiones actuales en este tema con el fin de ubicar parámetros problematizadores que conduzcan al abordaje académico que se propone: relación de las imágenes y vivencias de la familia por parte de los niños y las niñas y su influencia en los procesos de socialización. De las múltiples definiciones que desde las diferentes disciplinas se han construido sobre la familia, todas conservan básicamente lo siguiente: la familia reúne a un grupo humano por afinidad, consanguinidad o intereses comunes;

tiene unas funciones sociales que le son inherentes y que si bien pueden ser transferidas a otras instituciones, son de su responsabilidad inicial, puesto que es en el interior de la familia donde el niño y la niña establecen sus primeros vínculos sociales, incorporan el lenguaje y son incorporados a la cultura, retomando aquí lo planteado en su trabajo de maestría de Diana González. (González, 2007).

Como concepto y vivencia siguiendo a la autora, la familia ha tenido múltiples cambios a lo largo de la evolución humana, y guarda también diferencias de acuerdo al contexto o cultura en la que esté situada, sufriendo transformaciones que pueden ser analizadas históricamente. En ese sentido, se por diversos teóricos plantean que actualmente la familia todavía concentra las funciones reproductivas, operativas y de cuidado y la socialización temprana de los hijos; en tanto que funciones de tipo más instrumental como la educación y la producción económica para el mercado, han sido derivadas hacia otras instancias sociales. Además, siendo la familia el primer grupo de interacción humana en el que se establecen vínculos afectivos, adquiere la característica de ser un espacio dinámico, que, si bien tiene cierta estabilidad interior, también es permeable al cambio porque está constituida por un “*conjunto de individuos en interacción, involucrados en un proceso continuo de autodefinición e interpretación de la realidad que los rodea*” (Mejía de C, 1999). Garbarino citado en Mejía¹, por lo que en esa medida, puede generar transformaciones en la misma cultura. No obstante, para Mejía la familia se convierte en una instancia mediadora que oscila entre dos funciones sociales muy importantes: por un lado, debe

¹ Se toma la Cita de Mejía de Camargo ya que el texto original está en inglés y la adaptación de la autora mencionada es acertado.

mantener unos valores y costumbres a través de las normas y prácticas de crianza socialmente establecidas; y por otro lado, dada su permeabilidad y selectividad como sistema que es, tiene cambios en su dinámica interna que suscitan transformaciones al macrosistema (sociedad).

Desde la perspectiva de Derechos como uno de los enfoques del Desarrollo Humano, la familia se constituye en derecho fundamental de los niños y las niñas, tal posicionamiento y valoración de la familia como grupo y espacio vital para la vida humana, es resguardado en las construcciones políticas y jurídicas de las diversas sociedades, en nuestro país la misma Constitución Política en su artículo 5 cita que el

Estado reconoce, sin discriminación alguna, la primacía de los derechos inalienables de la persona y ampara a la familia como institución básica de la sociedad”, y el artículo 42 la asienta como “núcleo fundamental de la sociedad”, constituida “por vínculos naturales o jurídicos, por la decisión libre de un hombre y una mujer de contraer matrimonio, o por voluntad responsable de conformarla. El Estado y la sociedad garantizan la protección integral de la familia. La ley podrá determinar el patrimonio familiar inalienable e inembargable. La honra, la dignidad y la intimidad de la familia son inviolables. Las relaciones familiares se basan en la igualdad de derechos y deberes de la pareja y en el respeto recíproco entre todos sus integrantes. Cualquier forma de violencia en la familia se considera destructiva de su armonía y unidad, y será sancionada conforme a la ley. (CP)

De igual manera, para la Política Educativa de Primera Infancia, los cambios sociales del mundo contemporáneo obligan a repensar la atención y el cuidado de la infancia, aspecto que convoca a brindar un apoyo adecuado a la familia, primera responsable de esta tarea; y desde el código de infancia y adolescencia (Ley 1098 /2006) se cifra el sano desarrollo de los niños y las niñas, en el escenario familiar por lo que ésta es corresponsable junto al Estado y la Sociedad Civil, de la garantía, promoción y cumplimiento de sus derechos. Cabe entonces la pregunta, si se retoma a González por cuáles son esas características contextuales y culturales en las que se sitúa la familia hoy día, con el fin de analizar sus transformaciones, ya que en atención a lo

anterior no cabe duda de que la familia es y seguirá siendo, institución fundamental en la socialización humana y factor clave para el desarrollo de niños y niñas de familias conformadas por adolescentes.

La familia en la actualidad

La panorámica estructural de la familia examinada por Aylwin (Acuña, 2000) , resalta características que focalizan inquietudes comprensivas en este punto de analizar las transformaciones de la familia; para la académica los principales cambios que se observan, con variaciones según las sociedades y países son grosso modo, la predominancia de la familia tipo nuclear; reducción del tamaño de la familia, aumento de los hogares unipersonales, retardo en la edad en que se inician las uniones conyugales, aumento de uniones consensuales, aumento en las tasas de separación y divorcio, prevalencia de la mujer sola a cargo de su familia, acrecentamiento de las relaciones sexuales juveniles y del embarazo adolescente; ilegitimidad de hijos de madres menores de 20 años, aspectos que representan una heterogeneidad e implica en palabras de Acuña, la necesaria atención de las familias desde las políticas públicas.

Este estudio centra su mirada en la condición de la familia compuesta por adolescentes, dado que en la actualidad es cada vez más abundante el fenómeno de este tipo de familias en diferentes contextos locales y nacionales; siendo muchos y variados los aspectos que en torno a la dinámica familiar, se complejizan desde asuntos tales como las posibilidades en términos de acceso a oportunidades, continuidad de las y los adolescentes en sus procesos de formación académica y profesional, las dificultades económicas que desde el sostenimiento del hijo/a se dan; las tensiones y temores que generalmente acompañan el hecho de asumir un embarazo en una etapa de incertidumbres como la adolescencia, entre otras. Es pertinente anotar también, que

aunque son estos elementos altamente relevantes a la luz de la construcción de la sociedad y el abordaje del desarrollo humano dentro de esa misma sociedad, esta investigación hace énfasis fundamentalmente en cómo viven esa condición de familias conformadas por adolescentes, los niños y las niñas nacidos en ellas, por ello ausculta desde los procesos de socialización, como posibilidad para comprender las imágenes y vivencias que frente a sus familias tienen estos niños y niñas.

Para dimensionar la magnitud de esta realidad, los mismos datos estadísticos muestran referencias como las siguientes: de cada 1000 embarazadas en Latinoamérica, 76 de ellas están en edad adolescente (de 14 a 19 años). Estas cifras ubican al continente en segundo lugar con mayor tasa de fecundidad adolescente y el único que ha reportado un aumento de ese indicador en los últimos 30 años del siglo XX. En primer lugar está África, con 100 embarazos adolescentes por cada 1000; datos que pertenecen al informe de la Organización Iberoamericana de la Juventud (OIJ) y la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), denominado "Reproducción adolescente y desigualdades en América Latina y el Caribe: un llamado a la reflexión y a la acción", elaborado por Jorge Rodríguez Vignoli en 2008.

Por su parte, el Comité Subregional Andino para la prevención del embarazo en adolescentes en el informe del 2008, señala que Colombia, Perú y Venezuela concentran la mayor población adolescente en la Subregión (72 % en conjunto), mientras que el restante 28 % de los adolescentes reside en Bolivia, Chile y Ecuador. Se prevé que durante los próximos años la población adolescente crecerá muy moderadamente hasta alcanzar los 28.8 millones en 2010, para luego estabilizarse en ese nivel hasta 2015. En cuanto al embarazo adolescente Venezuela, Colombia y Ecuador son los países en los cuales existe una proporción más alta de nacimientos

de madres adolescentes respecto al total de la región, alcanzando en estos países que un 20 % de las adolescentes ya son madres o están embarazadas.

En el escenario local (Medellín), los medios de comunicación monitorean el comportamiento de esta temática, revelando datos promedio en los últimos años: de 7.807 embarazos de mujeres o niñas entre 10 y 19 años, que se registraron en la ciudad según fuentes de Metrosalud, entidad que adelantando estudios encuentra que de estas adolescentes, el 66 % querían estudiar antes de su embarazo, pero después de tener el hijo sólo el 9 por ciento conservaba esa ilusión, por lo que los expertos coinciden en que este es un problema social que 'derrumba sueños'. (Periódico el Tiempo, 16 de junio de 2010).

De otra parte, actualmente se encuentran antecedentes teóricos e investigativos relevantes frente al fenómeno de los embarazos y familias adolescentes, centrados en la comprensión de la subjetividad de la madre y padre adolescente y la relación de esta condición de vida con las dinámicas y estructuras familiares; los estudios en este sentido se han fundamentado en las percepciones y posiciones de los y las jóvenes (madres y padres adolescentes) o en la comprensión de sus entornos vitales, como es el caso de estudios a nivel de pregrado como “Contexto personal, familiar y social de madres adolescentes, escolarizadas en colegios públicos de las comunas 7 y 8 del Municipio de Bello (Antioquia), en el segundo semestre de 2004” (Trabajo Social U. de Antioquia, Hurtado García Gladys Clemencia y otros), “Mi mente decía no... mi cuerpo decía sí...” : embarazo en adolescentes escolarizadas”, investigación realizada en el 2009 en la ciudad de Bogotá con el fin de describir desde la perspectiva de los roles de género, los procesos de construcción de decisiones frente al embarazo de los adolescentes escolarizados (Cortez y otros, 2009); “La maternidad, la paternidad y la sexualidad en madres y

padres adultos y madres adolescentes”, estudio que compara en el departamento del Huila (2007) la condición de maternidad y paternidad en adultos y adolescentes (Vanegas, Julián Alberto, otros), “Características individuales y familiares de varones adolescentes padres y las reacciones que el evento de la paternidad ha provocado en ellos y sus familias” (Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, 2004, investigadora María Eugenia Agudelo y otros).

Así mismo, se destaca por un lado, el estudio “El fracaso educativo: embarazos para no ir a la clase” de Emma Näslund-Hadley y Georgina Binstock, BID (2011), investigación que analiza los factores determinantes de los embarazos en adolescentes y cómo estos influyen en las trayectorias educativas derivándose de una preocupación sobre la relación inversa entre los resultados de la educación y la fecundidad en las adolescentes, a través de entrevistas exhaustivas con 118 mujeres se muestran las diferencias de las trayectorias educativas de adolescentes y adultas embarazadas en vecindarios urbanos en Paraguay y Perú; y por el otro, la construcción del indicador que mide el porcentaje de adolescentes de 15 a 19 años que son madres o están embarazadas en A.L. Indicador propuesto para el Observatorio de Igualdad de Género de América Latina por Lily Jara de la Oficina de Género, Etnicidad y Salud. En este análisis se resalta que las y los adolescentes constituyen un grupo particularmente en desventaja en relación al acceso y uso de recursos de salud sexual y reproductiva. Esto explica que la tasa específica de fertilidad en adolescentes permanezca aún alta en la Región de las Américas.

A pesar de lo anterior, son escasos los estudios encontrados frente a cómo viven y sienten esa condición de familia, los propios niño/as, hijo/as de éstas. De esta manera, no se ubican investigaciones que indaguen frente a las imágenes y vivencias que van construyéndose los niños y las niñas en la cotidianidad de esas familias y cómo estas inciden en la estructuración de

sentidos específicos y perdurables dentro de los procesos de socialización, por ende bajo la perspectiva del Desarrollo Humano; se develan ausencias desde lo académico, en especial desde la arista fenomenológica en la cual se puede reconocer a los niños y las niñas como sujetos de palabra y derechos, como actores de construcciones propias, generadas desde las interacciones y relaciones que tejen con otros dentro de su propio mundo de la vida, de sus realidades y sus escenarios donde las familias juegan un papel contundente e ineludible.

Dicho de otra forma, todos estos antecedentes investigativos han dejado de lado el sentir, las voces, imágenes y vivencias que frente a la situación de ser hijos e hijas de familias conformadas por adolescentes, viven los niños y las niñas; lo cual, tal y como se ha esbozado, se constituye en el sustrato orientador de esta investigación.

Desde lo anterior los interrogantes que orientan el presente estudio son:

- ¿Qué imágenes y vivencias sobre su propia familia construyen los niños y las niñas hijos-as de familias conformadas por adolescentes?
- Estas imágenes y vivencias, ¿Qué relación e influencia, tienen en los procesos de socialización de estos niños y niñas?

3. ESTADO DEL ARTE Y REFERENTE

Los conceptos como guía de lectura

La investigación parte de conceptos y propuestas teóricas que orientan las preguntas, lecturas y análisis de la información generada desde la concepción de que éstos, son abiertos a la renovación-reinterpretación en el mismo proceso; mucho más cuando la intención es el rescate de las voces de los niños y las niñas para comprender los procesos de socialización, aspecto que exige pensar en los conceptos como guía de lectura y no como nociones acabadas y cerradas en la producción del conocimiento, una vez que los tiempos y los actores van definiendo y ampliando el espectro comprensivo de los mismos.

3.1. Imágenes y vivencias: cuestiones y síntesis

“El alma no puede pensar sin imágenes”
Aristóteles

El abordar el concepto de imagen desde la revisión de la literatura existente, implica hacer un largo recorrido a través de la historia, trayectoria en el que nociones como imágenes, imaginación, imaginarios se traslapan y mezclan en la explicación-comprensión de la realidad humana; configurándose como conceptos afines pero con diferencias claras, dadas desde lo etimológico y desde el abordaje que diferentes autores y disciplinas hacen de ellos. En este acápite se busca dar cuenta de manera sucinta, de la configuración de estos conceptos y los gravámenes comprensivos que proponen para el desarrollo del estudio.

Así lo primero en señalar, es que el concepto de imaginario(s), aparece incluso desde filósofos clásicos como Aristóteles, quien afirmaba que el “*alma no puede pensar sin imágenes*”,

significando con esto, el gran papel de las “*imágenes en tanto construcciones propias que van interiorizándose,*” para dar origen a múltiples configuraciones y representaciones de la interioridad y la exterioridad. Igualmente, filósofos como Platón plantean la existencia de dos tipologías en relación con la construcción del conocimiento; por un lado, aparecía la “*doxa*”, definida como la opinión espontánea y por el otro, la “*episteme*” más relacionada con el conocimiento y el criterio propiamente dicho. En este sentido, la *doxa*, se entiende desde Platón como el espacio para la imaginación y para la creación donde el individuo juega un papel fundamental en tanto sus posibilidades imaginativas y de creación. Aristóteles por su parte amplió además esta idea, agregando el concepto de dialéctica como una fuerza mediadora entre lo imaginario y el conocimiento, surgida a partir de la interacción de varias doxas, es decir varios puntos de vista u opiniones espontáneas. Pitágoras planteaba por ejemplo, que los hombres viven en el mundo de la doxa.

De otro lado, y en una historia más reciente, Gastón de Bachelard (1993) desde un enfoque psicoanalítico en su texto: “El aire y los sueños”, va a definir la imaginación, no sólo como la facultad de formar imágenes, sino más bien como la facultad de “*deformar las imágenes suministradas por la percepción, y sobre todo, la facultad de deformar las imágenes primeras, de cambiar las imágenes*” (Bachelard, 1993). Planteaba además que para comprender lo imaginario es necesario traspasar las barreras cognoscitivas, lo cual implica escudriñar en las profundidades del ser, reconociendo individualidades y procesos particulares de construcción de imágenes y representaciones, creadas a partir de las propias experiencias y de las experiencias con los otros.

En este sentido, las “imágenes primeras” en la obra de Bachelard, pueden interpretarse como aquellas representaciones que el sujeto configura a partir de su historia e interrelaciones cercanas y primeras con los otros y que paulatinamente se consolidan en referentes y significantes para éste.

En un marco más contemporáneo, el concepto de imaginario o imaginarios, abandona un poco el origen etimológico que lleva a relacionarlo directamente con los conceptos de imagen o de imaginación, y empieza a “resemantizarse” desde disciplinas como la sociología. Allí se puede definirse como las construcciones paulatinas de imágenes mentales múltiples que van configurando los sujetos a partir de sus interacciones intra e intersubjetivas, estructuras que se van consolidando en contextos y realidades específicas. En esta línea, aparecen diferentes planteamientos y pensadores que postulan el concepto de “*imaginarios sociales*” como clave importante para entender el funcionamiento de los grupos humanos. Teniendo presente los planteamientos de Óscar Becerra, el grupo AMA, desarrolla el concepto en cuestión en un escenario de plena concordancia con la presente investigación, en donde plantean que:

los imaginarios personales o populares son representaciones que surgen de la interacción espontánea, son individuales o colectivas respectivamente, son como una narración pero, muy pocas veces son formuladas explícitamente o de una manera completa, tienen una estructura cognoscitiva moldeable y cierto grado de permanencia pero, pueden desaparecer” (Pérez A, Jesús H y otros., 2007, página 57).

Así mismo, dentro del marco de la sociología Cornelius Castoriadis (1989) quien es conocido como “*el padre de los imaginarios sociales*”, advierte que el cerebro de cada ser humano elabora imágenes mentales en los procesos de conocer, pero también en los procesos de construir representaciones que no necesariamente se corresponden con situaciones físicas externas. Desde este autor el concepto de imaginario es abordado desde diferentes lugares; es así

como propone el concepto de mónada como lugar de inicio de la psique, primera representación indiscriminada de boca- pecho- placer- leche que es ofrecida al niño por parte del adulto, como primer contacto y modo de lo psíquico ya que allí no hay afuera ni adentro, todo es un todo. Ese comienzo para Zapolskyal (1992) al ser el inicio de una representación, implica la capacidad de *imaginar*, surgimiento de la psique que no está determinado por nada. Por lo tanto, apoyada en lo biológico la psique comienza con esas primera imágenes, estableciéndose para Castoriadis, la noción de **imaginario radical**, aquella imagen que el niño se hace de la realidad con ese contacto y que se sigue desarrollando de acuerdo a la historia de cada uno, permitiendo siempre pensar que algo nuevo puede ser creado dada esta capacidad inédita de imaginar algo que no era previsible.

Ahora, la evolución posterior de estas imágenes es la historia de una serie de representaciones diferenciadas nacientes de un flujo representativo y de convulsiones sucesivas que se reordenan a partir de la dinámica de la psique (estas se intencionan captar con las entrevistas, dibujos y diversas técnicas empleadas en el estudio), proceso esencialmente configurado en los procesos de socialización o dicho de otra manera, de la creación de un individuo social; ámbito que se inscribe inicialmente en la familia al convertirse esta para el niño, en el equivalente y reflejo de una totalidad cuyas características diferenciales descubrirá en esas elaboraciones sucesivas. La madre, (o quien cumpla esa función) será el *portavoz*, en el sentido de representante de la realidad externa, cuyas exigencias y leyes su discurso enuncia. Como *portavoz*, la madre metaboliza los objetos de la experiencia y de encuentro en productos que son heterogéneos a la realidad del objeto. La cosa en sí es incognoscible, es siempre remodelada por el otro, por los otros. La madre nombra y significa un mundo.

Por su parte, los “otros” de ese primer medio en que un sujeto crece son entonces los primeros representantes garantes de la existencia de un orden cultural constitutivo del discurso y de lo social, por lo tanto portadores y transmisores de símbolos y elementos estructurantes de imágenes de socialización-**imaginarios sociales**, los cuales son definidos por Castoriadis (1988) como:

Creación del colectivo social que definirá un mundo, las cosas que en él se encuentran, las relaciones de esas cosas entre sí y con los individuos que habitan ese mundo. La creación de estas significaciones es producto del imaginario social, que no surge a causa de “otra cosa”, y que no está determinado por nada previo a su surgimiento. Sobre la base natural, en cada momento histórico, confluyen situaciones económicas, sociales, subjetivas, que van plasmando una configuración a la que llamamos realidad y que es instituida como conjunto de significaciones imaginarias. La sociedad instituye en cada momento un mundo como su mundo o como el mundo. (pág... 157)

El filósofo griego hace una definición del concepto de imaginario social como una construcción colectiva que va permitiendo la configuración de distintas realidades, que dan paso a la construcción de mundo o mundos que de allí surgen intersubjetivamente. En última instancia, este autor difiere de Marx y de Freud según Carretero, ya que estos teóricos han tratado de derivar la naturaleza de lo imaginario de un déficit o carencia previa que es sublimada bajo una figuración compensatoria que la suple y encubre (Carretero P, 1998.). A su juicio, por el contrario, lo imaginario es el resultado de un núcleo monádico caracterizado por una originaria indistinción del sujeto y mundo, que había sido fracturada como consecuencia de las pautas institucionalizadas de socialización que le habían conferido una identidad racional.

Es insistente Castoriadis en indicar que nuestra específica significación de lo real está configurada a partir de un *magma* de significaciones imaginarias que dotan de consistencia y certidumbre a lo real, institucionalizando finalmente una definición, aquello aceptado como

realidad: “*lo que hay que decir, evidentemente, es que las cosas sociales no son cosas, que no son cosas sociales y precisamente esas cosas sino en la medida en que encarnan- o mejor, figuran y personifican - significaciones sociales*” (1989.) . Por lo tanto, para Carretero aquello que se asume cotidianamente como realidad no es más que una solidificada interpretación construida a partir de lo imaginario, lo cual para el pensador, delimita un umbral de una incuestionable y problematizada realidad.

Otra de las disciplinas que ha estudiado el concepto de imaginarios e imaginación es la psicología. Desde ésta se plantea que la imaginación no sólo está relacionada con el pensamiento, sino también con las dimensiones vitales más profundas de la conciencia humana. En este escenario, la construcción de los imaginarios está dada desde el propio cerebro, desde las funciones del sistema nervioso central quien acompaña el cerebro en sus tareas por el bienestar del organismo y quien con tal de lograr este propósito, “*distorsiona o modifica la información que recibe a través de los sentidos*” (Rubia, 2000), los propios sentidos acomodan los mensajes externos y producen sensaciones que no se corresponden con los estímulos recibidos. Así, la creación de imaginarios personales o colectivos tiene como consecuencia inmediata la satisfacción, la distracción, la alegría, el bienestar y no propiamente el conocimiento.

Dentro de la psicología aparecen también los postulados de Donalt Winnicott (1980), quien plantea la existencia de un “objeto transicional” en la psique del niño que condensa las imágenes que construye en su proceso de comprensión y adaptación a la realidad:

Este proceso consiste en la utilización de objetos para liberar todas las tensiones y conflictos originados por las ausencias breves del contacto de unidad. Con este objeto el niño liga su acción lúdica a situaciones imaginarias para poder suplir todas aquellas demandas biológicas, psíquicas y sociales, producto de su dependencia (pág. 38).

Jung por su parte estipula que la autoconstrucción e individuación de la psique se realiza a través de imágenes, por lo que en el estudio se puede pensar que la imagen de un niño o niña sobre su familia es diferente al de sus compañeros y pares al ser sus psiques diversas y diferentes.

En esta misma línea, desde el plano de la psicología y la pedagogía, pensadores como Vigotsky² hacen aportes bastante relevantes al respecto, argumentando como lo cita Parra (1988) asuntos que advierten: “en *toda acción humana, se encuentra la presencia de dos funciones psíquicas superiores fundamentales: la memoria y la imaginación*”. Asimismo, acota Parra, la memoria reproduce:

normas de conducta ya elaboradas o revive rastros de antiguas impresiones, es guardadora de imágenes, pensamientos o ideas; protege los recuerdos... cuando evoco mentalmente un paisaje de mi infancia o algo que observé, no hago más que reproducir algo que asimilé anteriormente” (pág.152).

La memoria, también puede verse como un dispositivo cultural que conecta la experiencia social histórica con la actividad creadora individual, por ello sin recuerdo no hay conciencia para imaginar, sin memoria no podríamos evocar el conjunto de creaciones humanas que constituyen la cultura y que interiorizamos como punto de partida mental de nuevas creaciones. Al referirse al papel reproductivo de la memoria, Vigotsky plantea, retomado por Parra que toda actividad humana que no se:

² Aunque para este tipo de trabajos de investigación conviene citar el autor “madre” o “fuente”, que para el caso de la perspectiva psicológica es Vigotsky, se cita el trabajo de Parra Rodríguez, en la medida que después del rastreo bibliográfico realizado, en él se encontró un desarrollo interpretativo que permite coherencia de la mirada Vigotskiana en relación al objeto de la investigación, sin perder de vista la idea central del autor.

Limite a reproducir hechos o impresiones vividas, sino que produzca nuevas imágenes o acciones, pertenece a la función imaginativa. La mente no se limita a conservar o reproducir pasadas experiencias, es también capaz de combinarlas y reelaborarlas, para crear nuevas ideas y esquemas de actuación y de creación de nuevas realidades” (pág. 210)

E insiste Parra a partir de Vigotsky que:

La imaginación es una actividad relativamente autónoma de la conciencia que diferencia la cognición inmediata de la realidad; un proceso que aleja al hombre de las impresiones concretas y circundantes para permitirle ver la realidad desde la justa distancia de lo posible....la imaginación hace del presente de la vida humana, no sólo el complejo de impresiones actuantes o la síntesis de las experiencias pasadas sino la posibilidad de la acción futura” (pág. 45).

Aunque desde las concepciones populares la imaginación se entiende como aquello que no se ajusta a la realidad y que carece de un valor práctico, aquello que pertenece aparentemente a lo ilógico tal concepción no pasa de ser una aseveración falsa; según Vigotsky la imaginación se manifiesta en todos los aspectos de la vida cultural y gracias a ello, se posibilita la creación artística, científica y técnica, por ello el mundo de la cultura a diferencia del mundo de la naturaleza es producto de la imaginación creadora.

Así mismo, existe creación no sólo donde se da origen a los acontecimientos históricos, sino también donde el ser humano imagina, combina, modifica y crea algo nuevo. Más aún, desde los primeros años de la infancia se encuentran procesos creadores los cuales se reflejan fundamentalmente en los juegos, los niños a través de la acción lúdica logran un rico desarrollo de la imaginación:

En los juegos reproducen mucho de lo que han visto hacer a los adultos o aquello que han vivido, pero tales experiencias ajenas o propias son llevadas al juego combinándolas entre si y edificando con ellas nuevas realidades de acuerdo con sus intereses y necesidades...lo creado por el niño, en su proceso de superación de lo existente, en la ficción del juego le pertenece y lo identifica. En este sentido, es indudable que entre las cuestiones más importantes de la psicología infantil y de la

pedagogía se encuentra la comprensión de la imaginación en la infancia y el fomento de esta capacidad como una cuestión absolutamente relevante para el desarrollo general del niño (pág.64).

Según Vigotsky, en la edad preescolar, los niños entran en un mundo ilusorio para resolver diversas tensiones en las que aquellos deseos irrealizables encuentran cabida, lo cual se consolida a través del juego:

En los juegos cotidianos, los niños descubren por primera vez el mundo de los conflictos y de las relaciones que existen entre los adultos, y de esta forma el niño al imitar a los adultos y después de haber adquirido su autoconciencia, puede situarse en la realidad del otro, para poder hacer predicciones de sus comportamientos sociales y poder obrar en tal sentido (pág. 98).

En esta medida, los niños empiezan a involucrarse en el mundo del adulto para aprender sus reglas sociales de convivencia.

Ahora desde la dimensión antropológica del concepto imaginario ligada a lo irracional, a la sinrazón, se destacan las advertencias de Morín (2000) quien no duda en afirmar que esta noción se encuentra estrechamente ligada a la edificación de un recurso cultural del hombre. Al respecto dice este autor:

El despertar de la condición imaginativa propia del homo sapiens, de la imaginación como folle de la maison, implica la construcción de un mundo subjetivo que solapa al mundo objetivo predado....El homo sapiens es, inevitablemente, un homo demens, puesto que el fundamento antropológico de la cultura descansa sobre un mundo simbólico-imaginario que emana de una originaria demanda por trascender lo propiamente biológico” (pág.228).

Sin embargo y en consonancia con lo expresado por Carretero, es la obra emprendida por Gilbert Düran la que constituye la mayor ambición teórica, una vez que el objeto de ésta es desentrañar la radicalidad cultural de lo imaginario, reconociendo con ello el estatuto ontológico

del mismo y que fue desapercibido por las hermenéuticas reductivas, dice al respecto de su trabajo:

Düran atribuye una consustancialidad antropológica a lo imaginario que se enraíza en su principal función homeostática y que se despliega en cuatro niveles: vital, psico-social, antropológico-cultural y teofánica. De manera que, piensa el teórico, a través de lo imaginario se expresaría un dinamismo que emana espontáneamente de la condición humana como resultado de una demanda por reinstaurar un equilibrio que restaure las carencias, desajustes y desarreglos culturales, o de una ansia por rebelarse y trascender, por eufemizar, su prefijado destino natural ” (pág. 22)

El concepto de imagen se puede trazar desde la comprensión y discriminación de las dos nociones anteriormente abordadas (imaginarios, imaginación), para efectos de esta investigación y de acuerdo al recorrido teórico realizado, se entienden por estos conceptos lo siguiente:

- **IMAGEN:** como la figura, la representación de una persona o cosa, como la representación mental de algo. En el plano epistemológico de las ciencias sociales, la imagen es la unidad figurativa de representación que permite los procesos de comprensión e interpretación de la realidad, lo que da lugar a la configuración de sentidos y significados. Con esto se alude a que para significar y encontrar sentido a la vida y la realidad humana el hombre construye imágenes de la misma; por lo tanto, los niños y las niñas para comprender y significar sus familias construyen imágenes de ellas. Por medio de las imágenes el individuo y la sociedad y el ser humano en general, organizan y expresan simbólicamente su relación con el entorno.
- **IMAGINACIÓN:** como la facultad que tiene la mente para representar las imágenes de las cosas reales o ideales. La imaginación se manifiesta en todos los aspectos de la vida cultural y gracias a ello, se posibilita la creación artística, científica y técnica, por ello el mundo de la cultura, a diferencia del mundo de la naturaleza es producto de la imaginación creadora.

Existe creación no sólo donde se da origen a los acontecimientos históricos, sino también donde el ser humano imagina, combina, modifica y crea algo.

- **IMAGINARIO(S)**: como la posibilidad de crear y crearse referentes y representaciones varias, a partir de los procesos de intra e intersubjetividad. Los imaginarios permiten la configuración de experiencias, de consolidación de realidades y representaciones que actúan como marcos de referencia para la actuación en diversas percepciones e interacciones.

En cuanto al concepto de **vivencia** el estudio comprende que esta noción condesa:

Aquella experiencia o conjunto de experiencias que el niño-a vive en su vida y que de alguna manera entra a formar parte de su carácter. Además, supone la posibilidad de adquirir conocimientos y también habilidades que, sin duda, enriquecerán al niño, porque siempre tras una vivencia queda registrada una información que en el futuro, de repetirse, permitirá no solamente saber cómo actuar ante tal o cual situación similar a la de la vivencia pasada, sino que además provee un aprendizaje revelador en términos del Desarrollo Humano. Etimológicamente la palabra vivencia del latín “*vivere*” que significa poseer existencia o vida, aludiendo a las experiencias de vida personales, se puede decir que vivencia es lo que cada uno experimenta en su cotidianeidad simplemente por existir; siendo estas experiencias transformadoras de su esencia y a su vez, reconociendo que cada hecho vivenciado es un modo particular para el que lo vive o experimenta, lo que hace que el propio sujeto lo modifique en su percepción.

Por medio de las vivencias el sujeto, el niño, aprende conceptos y habilidades, conoce el mundo que lo rodea, siente su influencia; lo analiza y cuestiona y forma parte de la red de la vida, por lo que la vivencia se constituye para Vigostky en el centro de los estudios de la psique,

esto es los fenómenos psíquicos debían ser estudiados como fenómenos vivenciales, no como cognoscitivos o afectivos simplemente.

Ahora, acudiendo a Gadamer en Larrosa (2003) el concepto de vivencia fue propuesto por Ortega y Gasset en 1913 como traducción del vocablo alemán *Erlebnis*, el cual se utilizó para hablar de la experiencia vivida, entendiendo por experiencia “*lo que nos pasa, nos acontece o nos llega*” (Larrosa). Del mismo modo, señala Gadamer (2003) que la forma de lo vivido se emplea para designar el contenido de lo que ha sido vivido y este contenido es el resultado o efecto que ha ganado permanencia, peso y significado respecto a los otros aspectos del vivir.

Por su parte, Dilthey fue quien primero le dio una función conceptual al término vivencia. Incluso, el sentido de la vivencia se hizo frecuente, en principio, en la literatura biográfica, en particular en artistas y poetas del siglo XIX y consistió en entender la obra del artista desde la propia vida, por ejemplo la biografía de Goethe indujo a la comprensión de su poesía precisamente a partir de sus vivencias, este fue uno de los trabajos que hizo Dilthey sobre Goethe, de quien manifestó “*que todos los poemas revisten el carácter de una gran confesión*” (Gadamer, 2003).

El pensador alemán en atención a lo anterior, plantea que la palabra *vivencia* se acuñara en el marco de la literatura biográfica puesto que apunta al contenido de significado permanente que posee una experiencia para el que la ha vivido. La vivencia no es pues, algo dado; somos nosotros quienes penetramos en su interior, quienes la poseemos de una manera tan inmediata que hasta podemos decir que ella y nosotros somos la misma cosa; así, una manera de entender las imágenes de la familia de los niños y niñas con padres y madres adolescentes es comprender las experiencias internas que éstos han estructurado en el mundo de la vida. Más aún, para

Gadamer (2003): *“cuando algo es calificado y valorado como vivencia se lo piensa como vinculado por su significación a la unidad de un todo de sentido”*. Lo que vale como vivencia es algo que se destaca y delimita tanto frente a otras vivencias –en las que se viven otras cosas– como frente al resto del discurso vital –en el que no se vive 'nada'–. Por lo tanto, lo que importa de la vivencia no es cualquier suceso o acontecimiento sino *“algo así como una superficie de sensibilidad en la que lo que pasa afecta de algún modo, produce algunos efectos, inscribe algunas marcas, deja algunas huellas, algunos efectos”* (Larrosa, 2003, págs. 174-175)

Lo que vale como vivencia es entonces aquello que es pensado como unidad y que con ello gana una nueva manera de ser uno (Gadamer, 2003, pág. 103), por ello, interesa al estudio aquello que les pasa, acontece, o puede llegar a los niños-as en sus familias; aspectos que configuran maneras de ser en el mundo y formas de constitución de subjetividades, paso para comprender los procesos de socialización desde el mundo infantil. La vivencia es un acto con una intención referida, es la vuelta sobre sí mismo, el retorno a un yo que se trasciende, la vivencia es trascendencia. La vivencia es ese algo con sentido y significado que se relata, se dice, se comprende y se interpreta. La vivencia es el afuera y el adentro, pero no diametralmente opuestos, es una simbiosis: La realidad, objetiva la vivencia, y la vivencia, objetiva la realidad. (Gómez, S y otros. , 2006, pág. 29).

De esta manera el contenido de significado que posee una experiencia para aquél que la ha vivido, y como la vivencia es una unidad de significación, permite acercarse a la comprensión de las experiencias íntimas de las personas; en otras palabras, nos permite interpretar la significación que esta vivencia tiene para alguien de una manera reflexiva. *“Algo se convierte en una vivencia en cuanto que no sólo es vivido sino que el hecho de que lo haya sido, ha tenido*

algún efecto particular que le confiere un significado duradero” (Gadamer, 2003, pág. 97). Lo que es vivido por uno mismo no se agota en lo que puede decirse de ello ni en lo que pueda retenerse como significado, las entrevistas con los y las niñas, sus dibujos desde el manto epistemológico del estudio: dialéctica fenomenológica-hermenéutica que se hila desde la narratividad, traen al lenguaje estas vivencias de los niños, niñas en sus familias.

Los procesos de socialización: escenarios y mundo de la vida de los y las niñas.

La socialización se entiende como el proceso a través del cual los sujetos internalizan y construyen la realidad en un mundo que ha existido antes del nacimiento, que construimos en el momento actual y que continuará aún después de la muerte, de igual manera en dichos procesos de socialización se forma al sujeto en el proceso en que se adquiere la cultura. En este sentido, se ha definido también la socialización como un proceso que resulta de la interacción de una persona con sus semejantes, donde empiezan a incorporarse y a aceptarse de manera lenta diferentes pautas de comportamiento social.

Dentro del proceso de socialización pueden cumplirse dos grandes categorías. Una, aparece la socialización primaria, la cual puede entenderse como el proceso mediante el cual el sujeto aprehende diversas formas de relación, comunicación y códigos que se construyen y se legitiman principalmente en la familia como agente socializador primario, la cual le corresponde desde la tradición, la tarea de instaurar paulatinamente en el mundo de lo social y de lo cultural a ese individuo que desde dichas interrelaciones e interacciones, va constituyéndose en sujeto en tanto miembro de una colectividad, pero desde procesos primarios en su ser y hacer que le permiten configurar sus propias realidades. Y dos, esta socialización primaria se vive básicamente en la niñez durante los primeros años de vida. Se caracteriza por una alta carga

afectiva donde el vínculo y las interacciones que de allí emanen constituyen factores preponderantes y un acervo para procesos ulteriores en términos del desarrollo subjetivo en general.

Así mismo, el proceso de socialización está mediado por la capacidad y los procesos de aprendizaje de los niños y las niñas, lo cual es variante de acuerdo a los niveles de relación e interacción que vivencie en sus entornos cercanos; en este sentido, los adultos juegan el papel de significativo, en tanto, el niño/a llega a ser lo que ellos consideren, signifiquen y otorguen dentro de sus representaciones, contextos y realidades, son ellos quienes disponen las reglas del juego, dado que el niño o niña no interviene en la elección de sus otros significantes, pero si se identifica con ellos casi automáticamente.

El proceso de socialización se involucra de manera directa, implícita o explícita, a todas las personas que hacen parte del mundo social y cultural, en relaciones fundamentales que median la transmisión, deconstrucción y reconstrucción del conocimiento cultural (Alvarado, 2007). Así, los contenidos del aprendizaje cultural hacen referencia al conjunto de saberes, valores y normas que conforman el capital cultural de un pueblo desde los saberes históricos-míticos, pragmáticos de interacción con el medio natural hasta los saberes formales y tradicionales. Siguiendo a esta autora desde la perspectiva sociológica, la socialización alude al proceso a través del cual un sujeto internaliza la realidad externa en sus dimensiones naturales y social, constituyéndola en realidad subjetiva, comprensión que desde la academia se ha desarrollado en el marco de dos extremos: el determinismo objetivista que considera al sujeto como ser pasivo que es modelado por la realidad objetiva, y el voluntarismo subjetivista que define al individuo como sujeto libre de determinaciones y creador de su propia realidad.

Dice Alvarado (2007) al respecto:

En el centro de esta tensión se ubican las teorías contemporáneas que desde una visión más integral, recogen la tradición de Durkheim como el representante clásico de la corriente objetivista y los planteamientos de la fenomenología sociológica desarrollada por A. Schutz y el interaccionismo simbólico, cuyos supuestos se originan en las teorías del filósofo y psicólogo G.H Mead, quienes reconocen el papel activo del sujeto tanto en la construcción de significaciones, como en los procesos de internalización. Este intento de integración es propuesto y desarrollado desde la sociología del conocimiento por Peter Berger y Thomas Luckmann” (pág. 11).

De la primera perspectiva (objetivista) se resalta que el centro de los procesos de socialización se condensa en los preceptos morales que regulan la conducta individual en tanto la sujetan a normas exteriores; sin embargo, la norma es vivida por los sujetos en términos de Alvarado, de acuerdo a las predisposiciones que los lleva a actuar de una determinada manera, lo que en palabras de la autora se denomina “interiorización de la norma o hábito”. Según Durkheim, estas predisposiciones básicas son, por una parte, el respeto y la sujeción consciente y crítica a las normas, y por otra, la orientación hacia un ideal. Para que la norma sea interiorizada se requiere que el agente socializador posea como característica fundamental la autoridad, condición que le confiere poder a la norma; esto a su vez propicia las bases de las instituciones quienes por medio de la disciplina imponen hábitos para regular las conductas humanas hasta el punto de categorizarlas y normalizarlas.

Al otro extremo (perspectiva subjetivista), la fenomenología desarrollada por Schutz considera la sociedad como una construcción social, en tanto las acciones sociales no son mera determinaciones de las estructuras, sino que obedecen a la intencionalidad y expectativas de los actores, que tienen su origen en su biografía y su posición social. Por su parte el interaccionismo simbólico inspirado en Mead, sostiene que la organización social es un esquema en el interior de la cual las unidades actuantes desarrollan sus acciones. Características estructurales tales

como la “cultura”, “los sistemas sociales”, “estratificación social” o “los roles sociales” constituyen condiciones para su acción, pero no la determinan. En este sentido, las personas no actúan orientadas por las estructuras sociales sino por las situaciones. Desde estos planteamientos los procesos de socialización se configuran a partir de:

- Un Sujeto activo constructor de realidad y significados de manera autónoma
- La construcción de la sociedad depende de los actores
- Organización social es condición para la acción de los actores pero no la determina

Como lo señala Alvarado, dentro de las corrientes contemporáneas para comprender los procesos de socialización se encuentra el intento de integración de Berger y Luckman (1983), quienes articulan planteamientos de las dos perspectivas señaladas anteriormente desde el marco de la sociología del conocimiento en la que afirman como la construcción de la sociedad y la configuración de la identidad social, forman parte de un proceso continuo dialéctico compuesto de tres momentos: **externalización**, como momento en el que los seres humanos en proceso de interacción construyen un orden social y lo constituyen en conocimiento social; la **objetivación**, cuando el orden social construido a través de los procesos de habituación e institucionalización y en respuesta a la necesidad de legitimidad para el ejercicio del control, se objetiva ocultando su génesis humana en representaciones simbólicas y haciéndose extraño a las nuevas generaciones; y la **internalización** por lo que el mundo social objetivado vuelve a proyectarse en la conciencia durante la socialización.

Son estos autores quienes diferencian lo señalado anteriormente, la socialización primaria que se lleva a cabo en el entorno familiar y tiene un carácter claramente impositivo, dado su fuerte componente emotivo de la socialización secundaria, cuyas mediaciones afectivas se debilitan, disminuyendo el carácter impositivo del orden social como marco de la regulación de

la acción humana. Por ello en la socialización primaria, el niño al nacer se enfrenta con un mundo ya constituido, que lo trasciende, en el que las definiciones que los otros significantes hacen de su propia situación le son presentadas como realidad objetiva, como conocimiento social desde el cual el niño se relaciona con el mundo: *“Lo que en la sociedad se da por establecido como conocimiento, llega a ser simultáneo con lo cognoscible, o en todo proporciona la armazón dentro de la cual todo lo que aún no se conoce llegará a conocerse”*. (Berger, P. y Luckmann, T, 1983). Con esta reflexión se señala que dado el fuerte nexo afectivo, el niño se identifica con los otros significantes en diversas formas emocionales, lo que hace que los resultados de la socialización primaria queden fuertemente arraigados en la conciencia subjetiva del niño afectando las formas posteriores de socialización.

Históricamente la familia ha sido la agencia de socialización más relevante para la vida del sujeto; no obstante, los cambios sociales producidos por procesos como la industrialización y la modernización han llevado a vivir cambios frente a su relevancia, siendo cada vez más influyente otras agencias socializadoras como los medios masivos de comunicación, los grupos de amigos, el sistema educativo. Sin embargo, el papel de la familia sigue siendo vital y capitalizante frente a la incidencia directa en los procesos de socialización primaria, en un periodo tan trascendente y perenne como es la infancia. Cada familia aporta modos particulares de socialización de acuerdo a sus estructuras, experiencias y modos de vida, lo cual está influenciado directamente por la realidad social, económica, política e histórica en la que está inserta. Entran aquí entonces, sentidos y representaciones que van configurando paulatinamente los modos de ser y hacer en ese micromundo familiar, configurándose de esa manera asuntos estructurantes como las prácticas de crianza, los vínculos afectivos, el reconocimiento de otros desde la alteridad, etc. La socialización primaria finaliza cuando el concepto del otro

generalizado se ha establecido en la conciencia del individuo, lo cual le otorga una posición subjetiva frente al yo y frente al mundo.

La socialización secundaria por su parte, tiene que ver más con ese proceso de “participación de lo social”, en tanto implica un contexto mucho más amplio y complejo en términos de lo social como un escenario en el que confluyen diversos intereses y necesidades por fuera de los propios y de ese primer espacio base que constituye la familia. En este proceso de socialización secundaria la “cultura”, el ethos, juega un papel preponderante. Se define este momento como un proceso posterior a la socialización primaria que permite al individuo ya socializado la participación del mundo objetivo de su sociedad, en síntesis, puede expresarse como la internalización de las realidades que se contrastan con el mundo de base adquirido en la socialización primaria, descubriendo de esta manera que el mundo de sus padres, de su familia no es exclusivo y que existen otras realidades por fuera de éste. En este sentido, Durkheim, plantea por ejemplo que los hechos sociales son exteriores al individuo y que poseen un poder de coerción frente a éste; de otro lado, Weber, define que la sociedad son los sujetos actuantes en interacción y que por tanto, ésta no puede existir sin la acción de los individuos como punto de partida de los hechos sociales, entendidos estos como las acciones orientadas a un sentido, a las acciones de los otros como acciones recíprocas.

Desde otra perspectiva, Berger y Luckman (1983) plantean que las realidades sociales son cambiantes a través del tiempo y el espacio, definiendo la realidad como un fenómeno que es independiente de la voluntad del individuo. Las instituciones surgen a partir de que el individuo necesita cumplir con una externalización del modo de ser, sentir y pensar. De aquí entonces, que la socialización secundaria, sea vista también como el proceso mediante el cual se inculca y se

instaura la cultura en los diferentes miembros de la sociedad, lo cual se va transmitiendo de generación en generación, buscando de esta manera que los sujetos aprehendan conocimientos, habilidades y competencias para la participación adecuada de la vida social.

Ahora, el profesor Eduardo Aguirre Dávila miembro de línea de investigación en Psicología y Sociedad del Departamento de Psicología Universidad Nacional de Colombia, advierte que al hablar del proceso de socialización se evidencia el modo como los individuos construyen rasgos psicológicos que los caracterizan y la forma como se incorporan al mundo social, haciendo suyas las prácticas sociales y culturales propias del grupo al cual pertenecen. Este proceso orienta tanto los cambios que sufren las personas a lo largo de su vida, como los continuos ajustes que deben realizar en su entorno social. En este sentido, la socialización es un fenómeno complejo que no se expresa de manera unilateral-ajuste ciego del individuo a las exigencias de la sociedad-, sino en forma dialéctica, queriendo decir que en la socialización se resalta el carácter interactivo de las relaciones humanas, en donde tanto el individuo como el entorno pueden determinar el curso del desarrollo personal y social.

Recalca el profesor Aguirre que a través de la socialización los seres humanos adquieren e interiorizan la información necesaria sobre la realidad y el saber hacer (Knowhow), para poder actuar, en el contexto de las interacciones sociales, con independencia y compromiso, dando origen a su identidad individual y social, así como a los diferentes vínculos sociales. Como lo sostenía Chil citado por Kohlberg (1992): *“gracias a la socialización del individuo, que posee un variado potencial de conducta, es conducido a desarrollar un comportamiento según los niveles propuestos por el grupo al cual pertenece”*. En este caso particular, nos centraremos los

procesos de socialización de los niños y las niñas de primera infancia que viven con padres-madres adolescentes.

3.2 La familia como sistema social

La palabra Familia descende de la voz latina *fames* (hambre) y *famulus* (esclavo), que a su vez tuvo su origen en la palabra osca *famel*, que también significa esclavo. Para los romanos significaba quienes habitaban en el hogar. Comúnmente a la palabra familia se le han asignado dos significados: una en sentido amplio, por el cual se comprende aquel grupo de personas que por naturaleza o por derecho están sujetas a la potestad de uno (Suárez F. 1990). Es sinónimo de conjunto de individuos unidos entre sí por vínculos jurídicos o naturales, como son el parentesco y el matrimonio; otro en sentido estricto, según el cual se considera como la agrupación de personas cuya generación es común por descender de un mismo tronco o raíz; comprende a los padres y los hijos.

De otro lado, Aylwin resalta que en la sociedad los diferentes grupos sociales sustentan diferentes concepciones de la familia, las cuales abarcan desde los enfoques más tradicionales a los más modernos (A. Acuña, 2000). Entre las principales concepciones se encuentran:

- Los vínculos de consanguinidad
- Los lazos de parentesco
- Los lazos jurídicos, legales, religiosos, sancionados institucionalmente
- Las relaciones referidas a la obtención de recursos económicos
- Las relaciones de poder
- Los vínculos afectivos y socioemocionales
- Las definiciones socioculturales

Estas dimensiones son diferentes, pero están superpuestas y entrelazadas. El fenómeno “familia”, tal como se lo vive en la vida cotidiana, resulta de particulares relaciones entre ellas.

Sin embargo, de las múltiples definiciones que desde las diferentes disciplinas se han construido sobre la familia, todas conservan básicamente lo siguiente: la familia reúne a un grupo humano por afinidad, consanguinidad o intereses comunes; tiene unas funciones sociales que le son inherentes y que si bien pueden ser transferidas a otras instituciones, son de su responsabilidad inicial, puesto que es en el interior de ésta donde el niño y la niña establecen sus primeros vínculos sociales, incorporan el lenguaje y son insertados a la cultura (González B. 2007).. Como concepto y vivencia, siguiendo a González, la familia ha tenido múltiples cambios a lo largo de la evolución humana, y guarda también diferencias proporcionales de acuerdo al contexto o cultura en la que esté situada sufriendo transformaciones que pueden ser analizadas históricamente. En ese sentido, Arriagada citada por Mario Quiroz (Quiroz N, 2001) plantea que actualmente la familia todavía concentra las funciones reproductivas, operativas y de cuidado y la socialización temprana de los hijos; en tanto que funciones de tipo más instrumental como la educación y la producción económica para el mercado, fueron desviadas hacia otras instancias sociales.

Además, siendo la familia un grupo de interacción humana en el que se establecen vínculos afectivos, adquiere la característica de ser un espacio dinámico, que si bien tiene cierta estabilidad interior, también es permeable al cambio porque está constituida por un conjunto de individuos en interacción, involucrados en un proceso continuo de autodefinición e interpretación, en esa medida, puede generar transformaciones en la misma cultura. De este modo, la familia se convierte en una instancia mediadora que oscila entre dos funciones sociales muy importantes: por un lado, debe mantener unos valores y costumbres a través de las normas y prácticas de crianza socialmente establecidas; y por otro, dada su permeabilidad y selectividad

como sistema que es, tiene cambios en su dinámica interna que suscitan transformaciones al microsistema (sociedad).

Por su parte, el grupo del Centro de Referencia Latinoamericano Para la Educación Preescolar (CELEP, Habana, Cuba) señala que la familia es para la sociedad una institución con cierto status jurídico, con una situación material determinada, con normas de la conciencia social que la regulan, entre otros; pero para sus miembros, es el grupo humano en el cual viven, donde manifiestan importantes manifestaciones psicológicas y las realizan en diversas actividades. Es también el grupo más cercano, con el cual se identifican y desarrollan un fuerte sentimiento de pertenencia, donde enfrentan y tratan de resolver los problemas de la vida de convivencia. Esa resolución de problemas se realiza a través de las actividades y relaciones intrafamiliares, que los estudiosos agrupan fundamentalmente por su contenido en las llamadas funciones familiares, las cuales están encaminadas a la satisfacción de importantes necesidades de sus miembros no como individuos aislados, sino en estrecha interdependencia. (2000)

Además, a través de estas actividades y relaciones en esa vida grupal se produce la formación y transformación de la personalidad de sus integrantes. O sea, estas actividades y relaciones intrafamiliares tienen la propiedad de formar en los hijos las primeras cualidades de personalidad y de transmitir los conocimientos iniciales que son la condición para la asimilación ulterior del resto de las relaciones sociales. El concepto entonces de función familiar, común en la sociología contemporánea, se comprende como la interrelación y transformación real que se opera en la familia a través de sus relaciones o actividades sociales, así como por efecto de las mismas, siendo oportuno señalar que las funciones atribuibles a la familia cambian según el

régimen socioeconómico imperante y el carácter de sus relaciones sociales. El cambio ocurre, no solo en su contenido sino también en su jerarquía, así las principales funciones familiares son:

- *La función biosocial*, comprende la realización de la necesidad de procrear hijos vivir con ellos en familia; en otras palabras, la conducta reproductiva que desde la perspectiva de la sociedad es vista como reproducción de la población. Incluye también las relaciones sexuales de la pareja, basadas en relaciones emocionales intensas que constituyen un elemento esencial de la estabilidad de la pareja y, con ello, de la familia.
- *La función económica*, comprende las actividades de abastecimiento y consumo tendentes a la satisfacción de las necesidades individuales y familiares y las actividades de mantenimiento de la familia que incluyen todos los aportes de trabajos realizados por los miembros de la familia en el marco del hogar y que corrientemente se denominan "tareas domésticas", así como las relaciones intrafamiliares que se restablecen a tal fin. Incluye también, el cuidado de los niños, enfermos, ancianos, las relaciones con las instituciones de educación, salud, servicios, etc. En este sentido, la familia constituye el marco fundamental para asegurar la existencia física y el desarrollo de sus miembros y la reposición de la fuerza de trabajo.
- *La función cultural espiritual*, comprende todas las actividades y relaciones familiares a través de las cuales la familia participa en la reproducción cultural- espiritual de la sociedad y de sus miembros. Es a través del empleo de sus propios medios y posibilidades (contenido emocional de las relaciones de pareja, de padres e hijos, la continuidad del círculo de personas, el interés y dedicación mutuos entre los miembros de la familia) que la familia

realiza aspectos específicos del desarrollo de la personalidad del hombre (padres e hijos), especialmente a través de la socialización y educación.

- *La función educativa de la familia*, la cual se produce a través de las otras ya mencionadas, presentando un doble carácter; satisface las necesidades de los miembros, pero a la vez educa a la descendencia.

4. OBJETIVOS

¿Por qué pensar el fenómeno de las familias conformadas por adolescentes desde las concepciones y voces de los niños y las niñas?

Tal y como se argumenta en el acápite de descripción del problema de investigación, los antecedentes investigativos rastreados para el estudio, han dejado de lado el sentir y el vivir de la realidad de las familias conformadas por adolescentes, desde los niños y niñas, que finalmente son quienes habitan esa condición de ser hijo/a, como “depositarios finales” de esas tensiones y situaciones generadas a partir de su llegada “prematura” en una etapa de la vida de sus padres, constituida por incertidumbres y redefiniciones frente a su propia ubicación y posicionamiento en el mundo.

Es relevante por lo tanto, conocer cuáles son las imágenes de familia que tienen estos niños y niñas, cómo perciben sus procesos de socialización, cómo viven el vínculo afectivo con sus padres o adultos/as más significativos, para que a partir de allí, puedan proponerse nuevos modos de ser y hacerse en el mundo, desde una experiencia vital construida de una manera más reflexiva y cercana para ellos y ellas. Esta investigación en particular, pretende aproximarse interpretativamente al fenómeno de las familias conformadas por adolescentes, desde una apuesta clara por la recuperación de las voces y las historias de los niños y las niñas como un asunto determinante y clave en las reflexiones frente a esta problemática, reconociéndolos como sujetos de lenguaje, de acción y reflexión, artífices de transformaciones, reflexiones y sentidos que se construyen desde las relaciones con otros, donde se encarnan modos de ser presentes y futuros y se configuran desde la cotidianidad, concepciones y construcciones de sociedades mejores.

Por tanto el estudio pretende abrir nuevas aristas comprensivas, desde un enfoque de construcción social del conocimiento, frente a nuevas formas de conformación de las familias como núcleos que capitalizan al proyecto societal, buscando una aproximación a dichas comprensiones, desde las imágenes y vivencias de niños y niñas, nacidos en familias conformadas por adolescentes, a partir de la reflexión de los procesos de socialización que allí acontecen.

Al preguntarse por las percepciones, valoraciones, apropiaciones y configuraciones del sistema familiar desde los niños y las niñas, con el fin de trazar nuevas constelaciones en la comprensión de los procesos de socialización, se contribuye a la construcción del concepto de Desarrollo Humano desde las voces y vivencias de los niños y las niñas, dibujando tal noción no sólo con los colores del mundo adulto, sino también, con los tonos y matices de ellos y ellas.

Por lo anterior, los objetivos que soportan el estudio, son los siguientes:

4.1 OBJETIVO GENERAL

Comprender las imágenes y vivencias que frente a la familia, tienen los niño/as, hijo/as de familias conformadas por adolescentes, y a partir de allí, analizar la relevancia que tienen éstas para sus procesos de socialización.

4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Develar las implicaciones que dentro de su proceso de socialización primaria, tiene para los niños/as el ser hijos de familias conformadas por adolescentes.

- Visibilizar las vivencias de los niños y las niñas frente a sus procesos de socialización en la familia.
- Indagar la relación existente entre las percepciones de los niños y niñas sobre su familia y los procesos de socialización primaria.

Cabe anotar que en el apartado final de este informe se detallan los productos y procesos generados a partir de la investigación y el aporte de los mismos a la construcción y apropiación social del conocimiento.

5. METODOLOGÍA PROPUESTA

Por dónde caminar (perspectiva metodológica de la investigación)

Las opciones metodológicas encarnan en sí mismas, las formas de aproximación a los sentidos y significados que pretenden tejerse desde el ejercicio investigativo, por ello el estudio se ampara en una perspectiva fenomenológica - hermenéutica, en tanto la pretensión principal se ancla en comprender, develar, identificar e indagar desde los niños y niñas, sentidos, significados y vivencias que aportan a la comprensión del problema de investigación. Concibiéndose como un estudio comprensivo, se ancla la mirada epistemológica adoptada como opción que cobra un valor y una posibilidad en doble vía; por un lado, la construcción del conocimiento y por otro, desde lo ontológico, como posibilidad constante de resignificar las realidades de la experiencia humana en tanto humana de las realidades de hijos e hijas de madres y padres adolescentes frente a su familia. Todo ello dentro de un marco que articula procesos en términos de la objetivación de la realidad, desde la posibilidad de las interpretaciones que se hacen de los contextos y de las realidades mismas.

Es importante en atención a las anteriores líneas, aproximarse a algunas consideraciones generales del enfoque fenomenológico-hermenéutico al constituirse en un elemento nodal para la fundamentación metodológica. De esta manera y en primera instancia, señala Romo, que hablar de metodología interpretativa es hacer referencia a formas concretas de percibir y abordar la realidad, lo cual lleva a compartir posturas que coinciden en concebir dicha realidad como multirreferencial y cambiante, cuyas explicaciones son un producto social y humano; aspecto que implica la incorporación en el discurso científico, de los sujetos como productores de historias, de prácticas, de significados y un retorno hacia lo cotidiano y hacia quienes construyen

y dan vida permanentemente, a producciones particulares (Romo, 1999). Las búsquedas y tránsitos académicos deben partir de la interrogación de la realidad, del reconocimiento de los participantes en el proceso investigativo como sujetos de historia, lo que implica a su vez, la asunción de la subjetividad que nos conforma, atravesando igualmente, los intereses académicos y/o científicos no solo de la investigadora, sino de los niños y niñas como constructores del conocimiento.

Es así como las implicaciones metodológicas vinculadas al trabajo de las diferentes formas de construcción cultural de los sujetos, requieren reconocer la carga ideológica e histórica con la que se ubica la investigación y que se manifiesta incluso en el tipo de preguntas mediante las cuales se pretende interrogar y comprender la realidad; esto se advierte incluso, desde las primeras preguntas, en la definición del objeto de estudio, los momentos de escucha y recuperación de información y está presente en el momento de la interpretación y en la escritura.

En cuanto a la connotación de una perspectiva fenomenológica-hermenéutica el estudio comprende la producción de conocimiento desde las reflexiones de Paul Ricoeur (2006), ya que para este autor esta dialéctica epistemológica se da permanentemente en los procesos investigativos; es decir, fenomenología y hermenéutica van de la mano a la hora de abordar, comprender, significar la realidad social y no por separado como se ha entendido en la tradición académica. Dice Ricoeur (2006) al respecto:

La hermenéutica se construye sobre la base de la fenomenología y así conserva aquello de lo cual no obstante se aleja: la fenomenología sigue siendo el presupuesto insuperable de la hermenéutica. Por otra parte, la fenomenología no puede constituirse así misma sin un presupuesto hermenéutico (pág. 40).

El presupuesto fenomenológico de la hermenéutica como filosofía de la interpretación, es que *“toda pregunta sobre un ente cualquiera es una pregunta sobre el sentido de ese ente.”* (Ibíd, pág. 54). El ente del estudio son las imágenes y vivencias que los niños y las niñas tienen de sus familias; el proceso investigativo busca la identificación-comprensión de éstas y su incidencia en los procesos de socialización; por lo que se plasma en el lenguaje, la experiencia de los niños y las niñas en sus familias, en sus relaciones con los padres, cuidadores y adultos significativos; labor que sólo es posible a partir de lo que el mismo autor denomina como “distanciamiento”, dado que *“a toda conciencia de sentido pertenece un momento de distanciamiento, de poner a distancia lo vivido.... la fenomenología comienza cuando, no contentos con vivir-o con revivir-, interrumpimos lo vivido para darle significado.”* (Ibíd , pág. 56).

Los niños y las niñas se distancian en el paraje reflexivo que les propone el estudio dentro de su cotidianidad, y es por ello que desde esta dialéctica fenomenología-hermenéutica, llegan al lenguaje por medio del mismo proceso tal como cifra Ricoeur, remisiones del orden lingüístico que estructuran la experiencia de los y las niñas; textos que dibujan imágenes y describen vivencias, convirtiéndose en tramas que desarrollan las implicaciones temporales de la experiencia perceptiva, es historia al ser historicidad, relatos de la experiencia humana de los niños y las niñas que les reivindica como actores y constructores de la realidad social.

De lo anterior, con el análisis de la información generada por las diversas técnicas, se construyen textos que conducen desde las observaciones de Ricoeur (1997), a la manifestación de la “mismidad”, base esta del sujeto y posibilidad para problematizar los procesos de socialización. Más aún, los niños y las niñas se convierten en “personajes” de sus relatos,

personajes que resultan de ese conjunto de experiencias narradas y que configuran al niño-a como autor-creador y al mismo tiempo, intérprete hermenéutico de su historia, de su vida:

La persona, entendida como personaje del relato, no es una identidad distinta de sus experiencias. Muy al contrario: comparte el régimen de la identidad dinámica propia de la historia narrada. El relato construye la identidad del personaje, que podemos llamar su identidad narrativa, al construir la de historia narrada. La identidad de la historia hace la identidad del personaje. (pá.58)

Ahora bien, el presupuesto hermenéutico de la fenomenología implica a su vez dos cosas: La primera, “la necesidad que tiene la fenomenología de concebir su método como una *Auslegung*, una exégesis, una explicitación o una interpretación” y la segunda, que esa interpretación sea dada en el plano de la “intersubjetividad” (Ricoeur, 2006, pág. 60). Interpretar (comprender una expresión, en este caso las imágenes y vivencias de los y las niñas), dice Husserl citado por Ricoeur (2006) “es algo distinto de encontrar las imágenes que se refieren a ella. Las imágenes pueden “acompañar” e “ilustrar”, pero no la constituyen y son siempre inadecuadas para ella... los significados sólo pueden determinarse y actualizarse a la luz de un contexto” (*Ibíd* págs. 60-61). Esta interpretación se instala desde el marco de la intersubjetividad entre el niño/a y sus familiares, entre el niño/a y la investigadora, ya que la interpretación sólo es posible en la conversación entre unos con otros, hecho que permite la reivindicación de ese “otro” como portador de experiencia al igual que “yo”: “hablando en términos absolutos, sólo uno es sujeto “yo”, el “otro” no se da simplemente como un objeto psicofísico, situado en la naturaleza; también un sujeto de experiencia del mismo modo que yo por lo tanto, me percibe como perteneciente al mundo de su experiencia” (*Ibíd*, pág. 66).

Solo reconociendo al niño-a como portador de “experiencia”, es posible captar el significado que tiene para el-ella su familia adolescente, la relación e incidencia de las imágenes

y vivencias en los procesos de socialización desde este plano de la intersubjetividad como marco de la interpretación, ya que por medio de ella es que los niños-as experimentan el mundo, su familia, su cotidianidad. La propuesta de Ricoeur, abre un camino para la investigación, la narrativa como condición ontológica del sujeto invita a considerar que la vida humana es un relato y que por lo tanto, sólo nos podemos comprender al “textualizarnos”, al volvernos “texto” para sí y para otros, hecho que permite el autorreconocimiento, la narración del sí mismo y de la propia historia (objetos configurados por los procesos de socialización). Dice Larrosa citado por Bolívar, Domínguez y Fernández en esto de comprendernos como texto:

Lo que somos no es otra cosa que el modo como nos comprendemos, el modo como nos comprendemos es análogo al modo como construimos textos sobre nosotros mismos; y como son estos textos depende de su relación con otros textos y de los dispositivos sociales en los que se realiza la producción y la interpretación de los textos de identidad”. (Bolívar, A., D. J. y Fernández, M. , 2001, pág. 87).

No obstante, la pregunta por las imágenes y vivencias de los niños y las niñas en torno a su familia y la influencia de estas en los procesos de socialización, es posible ser tejida, nombrada, imaginada, interpretada con y desde los mismos niños-as; interpretación que parte de la narrativa al ser ésta, elemento estructurante de la experiencia humana.

De igual forma, la pregunta por la familia, por las imágenes, las vivencias es posible de ser respondida mediante el relato de la historia, de la cotidianidad; asunto que posiciona a la narración como herramienta metodológica en la aprehensión de esas mismas imágenes, de esas vivencias para los niños-as. Camina el estudio con el báculo reflexivo propuesto por Ricoeur: lo común de la experiencia humana es que puede ser narrada, puede ser relato; y como tal es llevado al lenguaje desde el otro (padre, madre, adulto significativo, cuidador), ese otro que

permite al niño-a, comprenderse, trama en la que irrumpen las características y dinámicas de los procesos de socialización.

La investigación se ancló por lo tanto, en la conversación (mediadas por las técnicas investigativas) y construcción permanente de textos a partir de las voces y representaciones hechas por los niños y niñas de sus familias, sobre ellas se sustentaron y desarrollaron las diferentes categorías de análisis en conjunción con las intencionalidades del estudio. De esta manera, la investigación se asumió de una forma “horizontal y cercana” frente a los procesos vividos con los actores propiamente dichos, así mismo, la efectividad, en tanto los propósitos de la investigación, cobró una mayor relevancia al optimizar aspectos como tiempo, recursos y conocimientos, conjugándose una interacción tácita de lo epistemológico, lo ontológico y lo histórico como soportes estructurantes de lo interpretativo y como insumos básicos, para la construcción conjunta entre los/as actores y la investigadora de nuevos conocimientos y significados desde la experiencia misma, desde la cotidianidad, desde la propia agencia humana y desde el mismo mundo de la vida.

5.1. Los niños y las niñas como sujetos de palabra, constructores y narradores de sus historias y sus mundos

(Sobre los actores de la investigación)

Para seleccionar los actores de esta investigación se realizó inicialmente una encuesta cerrada en los 15 hogares infantiles de Fe y Alegría regional Antioquia, la intención específica de la encuesta, fue determinar en las familias, cuáles eran o habían sido las familias conformadas por adolescentes en el momento del nacimiento de su primer hijo. La información se recogió con

el apoyo de las directoras y coordinadoras pedagógicas de los diferentes centros y posteriormente se tabuló, encontrando que de 3.000 familias encuestadas, 360 cumplían con el criterio de ser o haber sido familias conformadas por adolescentes, develándose desde el momento mismo de la tabulación de la información, un creciente fenómeno que aún en una pequeña escala (representada en este caso sólo en los hogares infantiles de la regional Antioquia de Fe y Alegría), dejaba entrever la magnitud de este fenómeno, aproximadamente un 10% de las familias se habían constituido en la adolescencia de uno o ambos padres, con las consabidas tensiones que ello implica y que se abordan en diferentes espacios de esta investigación.

A partir de allí se ubica la población y se determinó seleccionar aleatoriamente, cinco niños/as que fuesen o hubiesen sido hijo/as de familias conformadas por adolescentes y que cumplieran con una o varias de las siguientes condiciones:

- Tener entre 4 y 6 años de edad. (primera infancia)
- Vivir con ambos padres biológicos o no y/o con otras personas significativas.
- Vivir en familias de diferentes tipologías.
- Que hubiesen sido reportados dentro de los seguimientos de sus maestros como niños/as con “algún tipo de dificultad”, dentro de sus procesos de desarrollo en general.
- Que hubiesen sido valorados dentro de sus procesos de seguimiento como “normales en sus procesos de desarrollo y comportamiento.

Una vez clasificada la información se encontró que en todos los hogares infantiles, habían niños y niñas que cumplían con las diferentes características determinadas para la selección, lo cual haría realmente dispendioso el trabajo, dadas las distancias geográficas de los diferentes

sitios, por tanto se optó por elegir el hogar infantil “chispitas”, ya que se observaban allí una de las características preestablecidas para el proceso investigativo, además porque dentro del contexto del barrio (Santo domingo Sabio, sector La torre), es cada vez más recurrente el fenómeno de los embarazos adolescentes.

Aunque inicialmente pudo considerarse éste como un asunto “del azar” y de unas intuiciones incipientes frente a los objetivos de la investigación, el camino recorrido fue cada vez más enriquecedor y productivo, pues esos cinco niños que desde el primer momento participaron como si fuera “un premio”; sin prejuicios ni prevenciones, (como sólo saben hacerlo los niños y las niñas), fueron construyendo en mí, un horizonte de historias, sentidos y realidades, hasta el momento para mí, inimaginadas. Éstas se nutrían y recreaban en el día a día, en cada encuentro, en sus rostros ávidos de ser escuchados; en sus deseos de dibujar y con ello compartirme, hacerme partícipe de sus mundos, sus anhelos, sus deseos, sus representaciones, sus temores, sus sueños, sus tristezas, sus rencores. Ellos fueron motor y combustible, alma y vida de esta investigación, ellos me ratificaron con sus voces, sus realidades y sus imágenes, lugares anclados no sólo en el futuro, sino en un presente cargado de historias complejas, que sólo desde su alegría y sus ilusiones podrán ser reflexionadas y recreadas, para que puedan convertirse en nuevas realidades y mundos mejores para todos y todas.

Tres (3) niños y dos (2) niñas son los co-narradores y autores de este texto que en su forma objetiviza y formaliza al público, el proceso de investigación.

5.2 Dibujando y narrando nuestras realidades (Las técnicas utilizadas para la recolección de la información)

Encontrar técnicas pertinentes y válidas, fue una tensión permanente y un gran reto ante las diversas demandas de rigurosidad exigidas desde los procesos epistemológicos y metodológicos de la investigación, no solo por la postura ética como investigadora especialmente en este estudio que recupera las voces de los niños/as y que requiere no solo habilidades pedagógicas, sino una posición de dignidad y respeto para con ellos/as. No obstante, era clave mantener estrategias activas que permitieran a los niños y niñas construir procesos de comunicación y representación permanente, a través de diferentes técnicas y momentos donde se manifestaba, se exfoliaba y afloraban indescritiblemente relatos, expresiones, gestos y hasta silencios elocuentes que permitían hilar encuentro tras encuentro, unas historias de vida donde a pesar de su corta edad, ya cargaban, contaban y permitían dilucidar las diferentes construcciones y relaciones que iban configurándose para ellos-as, en la construcción de sus realidades sociales y la escenificación que representaban sus entornos más cercanos y su principal espacio de desarrollo vital, su familia.

De aquí que las técnicas propuestas aunque se nutrieron de fundamentaciones metodológicas aportadas básicamente desde la etnografía, se recrearon desde lo pedagógico y lo didáctico, de cara a los objetivos mismos de la investigación. Las técnicas utilizadas fueron:

Entrevistas conversacionales con los niños/as y sus familias:

Dada la necesidad planteada de acercarse a las imágenes y vivencias de los niños y las niñas actores de la investigación, se planteó como una de las principales técnicas la entrevista

conversacional, porque permitía mantener una interacción más directa y horizontal en los diálogos y narraciones que iban construyéndose. Se concibe la entrevista como un asunto que

Presupone la existencia de personas y la posibilidad de interacción verbal dentro de un proceso de acción recíproco. Como técnica de recolección, va desde la interrogación estandarizada hasta la conversación libre, en ambos casos se recurre a una guía que puede ser un formulario o esquema de cuestiones que han de orientar la conversación... La ventaja esencial de la entrevista reside en que son los mismos actores sociales quienes proporcionan los datos relativos a sus conductas, opiniones, deseos, actitudes, expectativas, etc. Cosas que por su misma naturaleza es casi imposible observar desde fuera..." (Sierra B., 1996, pág. 193)

Desde esta perspectiva y partiendo de los objetivos de la investigación, los protocolos y guías de las entrevistas se formularon incorporando **estrategias didácticas**, acorde a las edades de los niños y las niñas, que permitieran desde lo metodológico ahondar en la re- construcción de los relatos, las representaciones e imágenes que iban dándose en los encuentros con éstos y éstas, en este sentido las estrategias utilizadas fueron:

Contémonos nuestra historia.

Esta técnica se utilizó para el acercamiento a las historias de vida contadas desde los niños/as y sus mamás. A partir de una entrevista conversacional se realizó una aproximación a algunas dinámicas de las familias a través de las narraciones que los actores hicieron frente a diversas situaciones vividas, así mismo se revelaron allí diversas situaciones de las historias de los niños y las niñas que permitieron contextualizar desde diferentes referentes y percepciones, información determinante dentro de los objetivos de la investigación. El protocolo de intervención se estructuró de tal forma que se recogieran aspectos de la vida de los niños y las niñas, incluso desde el periodo prenatal, la técnica se fundamentó a partir de preguntas que

permitieran por un lado, ir conduciendo el diálogo con las niñas y niños y por otro, ir construyendo sus propios relatos³.

Frases inconclusas

Las frases inconclusas representan la posibilidad de generar discusiones y opiniones con los niño/as, en tanto, se fundamentan en la presentación de frases que deben ser completadas por esto/as desde sus opiniones, por ejemplo:

Cuando llego a mi casa encuentro...

Cuando en mi casa hay peleas me...

Cuando es de noche yo hago...

Cuando veo a mi mamá...

Estas frases surgen desde los intereses particulares de la investigación y para dinamizar este momento con los niño/as pequeño/as, se utilizaron juegos con dados, alcanzar la estrella, buscar en un “bosque” las frases; crear un camino donde a medida que se responden las frases se avanza, crear historias para interactuar desde la proposición de las frases, entre otras. Con las frases inconclusas se buscó identificar las características dadas en las dinámicas familiares de los y las niñas.

Las “frases incompletas” según Lawrence E. Abt y Leopold Bellak (1999) al consistir en un número de frases que el examinado debe completar, permiten la exploración de áreas significativas de adaptación de un individuo a situaciones especiales, o con el fin de investigar

³ Para una mayor claridad se presenta el protocolo de ejecución de esta técnica en los apéndices de este estudio.

algún conjunto específico de actitudes. Esta técnica originalmente se utilizó con la intención de obtener material clínico para diagnóstico psicológico de algunos pacientes en el área clínica, en especial sobre sentimientos y actitudes en ámbito de las relaciones interpersonales⁴.

Creación de historias con imágenes generadoras

Esta técnica se fundamenta en la puesta en escena de imágenes que representan diferentes situaciones de la vida cotidiana y que buscan que en el niño/a haga una descripción libre de ellas; muchas veces los niños/as las relacionan con historias o hechos de su propia experiencia; si no lo hacen espontáneamente pueden realizarse algunas preguntas que le permitan o le posibiliten hacerlo. Esta estrategia puede utilizarse de manera individual, donde cada niño/a construye sus propias historias o relatos o de manera colectiva, permitiéndose un intercambio espontáneo de opiniones y experiencias (todo depende de las intencionalidades del investigador/a).

En el caso particular de este estudio, se presentaron algunas láminas que recreaban diferentes escenarios y situaciones de la vida cotidiana, (por ejemplo una niña de mano de una mujer adulta, un niño y una niña jugando, una niña acompañada de un hombre, entre otros), a medida que van pasando las imágenes, los niños-as, van narrando las historias desde sus observaciones, y posteriormente se hacen algunas preguntas en relación a la actividad, tales como, en qué se parece la niña del cuento a ti, te han pasado cosas parecidas a las de la historia, entre otros.

Mi casa

⁴ Existe un debate teórico de si es o no una prueba proyectiva, que no viene al caso discutir en el estudio.

Para los niños-as, en sus diferentes etapas, el arte y dibujo son un medio de expresión que aporta grandes beneficios a su desarrollo. El dibujo y la pintura facilitan que el niño mejore su psicomotricidad fina, su escritura y lectura, que desarrolle su creatividad y aumente la confianza en sí mismo. Además, es un excelente medio para que exprese sus sentimientos, emociones y sensaciones y por si fuera poco, contribuye notablemente a la formación de su personalidad y madurez psicológica. Con tantos beneficios -el arte y dibujo infantil-se convierten en un pasatiempo muy llamativo para los niños-as y es por eso que es de vital importancia en los procesos de investigación ya que los niños co-investigadores no han desarrollado completamente sus lenguajes, por lo que las imágenes se convierten en referentes discursivos y de su apropiación del mundo, la vida y su familia.

Esta técnica se utilizó, básicamente para develar las distintas imágenes y percepciones que viven y tienen los niños/as, frente a lo que es su hogar, su casa y su contexto cercano. Lo cual se constituye en factor clave en términos de los objetivos de la investigación, en tanto la representación gráfica que hacen los niños y niñas de su casa, permite develar elementos puntuales como espacios con los que cuentan y en los cuales interactúan con los demás miembros de sus familias, los elementos del entorno de su casa a los que le otorgan relevancia y por qué; ejemplo su cuarto, con quién duermen, cómo viven las prácticas de cuidado, de comunicación, de protección, qué condiciones de esa casa relatan o relacionan con prácticas de convivencia en sus familias, cuáles son las imágenes que tienen de su casa como espacio de encuentro de la familia; entre otros que surgen en las particularidades del proceso.

Frente a la aplicación de la técnica, es fundamental tener en cuenta algunos elementos tanto técnico- procedimentales como éticos de la investigación, pues debe procurarse siempre

por guardar la intimidad del dibujo de los niños, permitiendo que éste lo realicen como una producción individual que sólo será compartida con la investigadora, sin detrimento de críticas y/o comparaciones con otros dibujos por parte de sus compañeros o la investigadora misma, las características de cada dibujo son distintas y relevan en cada caso, los asuntos que le son significativos a cada niño o niña, en términos de lo que se busca.

Así mismo, es recomendable desde lo procedimental, garantizar que los niños cuenten con los implementos y espacios necesarios requeridos (colores, lápices, papel), garantizando con esto que por el hecho de estar en una misma mesa, compartiendo los mismos materiales por ejemplo, no se corra el riesgo de que los dibujos de alguno sean una imitación de los otros, (lo cual puede ser muy común en esta edad.) y no una producción gráfica en la que se representen sus percepciones e imágenes, tal y como es el propósito de esta técnica.

Se parte de la realización del dibujo de la casa para analizar asuntos relevantes para los niños/as frente a su entorno cercano, su hogar y las relaciones que allí viven y construyen. Inicialmente se realizaron las actividades de introducción con los niños y niñas (bienvenida, saludos y motivación frente al trabajo). Así mismo, se dan las respectivas indicaciones frente al trabajo, haciendo énfasis en aspectos como que vamos a dibujar nuestra casa, las cosas que más nos gustan, los espacios donde juegan, donde comen, donde duermen.

Así entonces, se hizo fundamental crear las condiciones para que el dibujo, respondiera a la producción material de las imágenes que ellos/as tienen frente a su hogar. Por tal razón una vez realizado el dibujo, se crea un espacio individual con cada uno de los ellos/as, generando el diálogo a partir de preguntas como: ¿qué dibujaste, quiénes aparecen en el dibujo, cuál es el espacio donde duermes, con quién duermes, dónde comes, qué es lo que más te gusta de tu casa?,

si aparecen por ejemplo figuras de personas en el dibujo indagar por quiénes son, qué están haciendo, entre otras. Se tuvo la precaución de marcar con fecha y nombre los dibujos, además de escribir los aspectos más relevantes que se iban encontrando a partir del diálogo con los niños/as, lo cual da “pistas”, elementos para empezar a develar aspectos de la cotidianidad que son relevantes en la construcción de imágenes y vivencias que se gestan desde esas interacciones.

Es importante aclarar, que el dibujo en este caso se plantea desde lo pedagógico como el pre-texto, para exfoliar el relato, a partir de las representaciones graficas que los niños y las niñas habían construido; en ningún caso se hizo análisis psicológico de los mismos, puesto que la pretensión central está en la narrativa, en las voces y expresiones de los niños y las niñas, en sus propias interpretaciones y planteamientos y no en la interpretación de otros. Para dar muestra de ello, se presentan algunos dibujos en los apéndices de esta investigación.

Hablando de papá

Desde el abordaje que hacen diferentes disciplinas como la psicología, la pedagogía en relación a los procesos de socialización, se otorga un lugar fundamental al padre y a la madre como portadores de sentidos y significados en la vida de los hijos; es así como por ejemplo en esas primeras relaciones e interacciones se instaura la norma, se construye el vínculo y se generan ideales en los procesos de desarrollo.

En el contexto específico de los niños y las niñas participantes de la investigación, es recurrente la ausencia del padre y la presencia de padrastros, que aparecen cada vez con mayor fuerza en papeles determinantes en esas vivencias que los niños y las niñas expresan a través de

su narrativa. De aquí entonces, que se hizo necesario profundizar de manera más específica frente a esas imágenes y vivencias que los niños y las niñas estaban experimentando y materializando en sus relatos; por ello y a partir de los objetivos de la investigación de comprender dichas imágenes y vivencias de las familias y la marcada influencia del padre en ello, se procede a estructurar esta técnica.

La técnica se utilizó para generar algunas imágenes y percepciones que tienen los niños y las niñas frente a la figura paterna y las relaciones que desde allí se han gestado. La estrategia fundamental es el dibujo y a partir de éste, se generaron narraciones por parte de los niños/as donde se develan las percepciones y vivencias que tienen frente a sus padres y/o a la figura de identificación que actúe como referente del padre dentro de su entorno familiar. En primer lugar, se motivó y se dieron las indicaciones generales para la realización del trabajo, en la primera parte de la actividad sólo se les pide que dibujen al papá o lo que recuerdan de él. Una vez realizado el dibujo se les pide que cuenten qué dibujaron, qué es lo que aparece, quiénes, qué están haciendo, entre otras; al finalizar el dibujo se les invita a escribir una carta para el papá, pero con base en ese dibujo que ya se realizó; como los niños/as, generalmente en esta etapa (entre 4 y 6 años), aún no han accedido a la escritura convencional, sus textos se construyen con ideas cortas que luego se van uniendo, por eso a partir de conocer estas características, el papel del investigador es fundante para lo que pueda surgir y finalmente materializarse en los diálogos; los cuales se construyen como un tejido de segmentos e ideas que los mismos niños van manifestando, el papel de la investigadora es entonces, transcribir las narraciones que los niños hacen a partir de sus seudoletras y/o ideas que expresan que han escrito. Finalmente, después de haber elaborado la carta con los niños/as, se lee el texto final, preguntando si quieren agregar o quitar algo y por qué desean hacerlo, esto permitió a su vez develar algunos sentimientos y/o

emociones al respecto, que en este caso se recapitulan dentro del análisis final, de acuerdo a los objetivos de la investigación.

Es importante aclarar que este es un ejercicio que se hace de manera individual, velando por preservar la intimidad de las manifestaciones y sentimientos que los niños y las niñas expresan.

Cuando era bebé

En los primeros años de vida se encuentra un gran número de recuerdos y prácticas referidas al cuidado, la aceptación y vinculación del niño o niña con el mundo que le rodea; así mismo empiezan a perfilarse estructuras de organización, convivencia y pautas de crianza, que paulatinamente constituyen los entornos de desarrollo en los que crecen éste y ésta.

Esta técnica se aplicó con el fin de conocer a través de los dibujos de los niños y niñas, algunas prácticas de crianza referidas al cuidado y la protección que éstos/as perciben de sus familias, para ello se indagó a partir de dichos dibujos, sobre diversos aspectos evocados por los infantes frente a cuando eran bebés, fundamentado todo esto en la relevancia que cobran los primeros años de vida, y las percepciones que frente al vínculo se construyen allí para los procesos de socialización y para el desarrollo en general.

De esta manera el encuentro con los niños y las niñas se configuró en un conversatorio a partir del interrogante de ¿Cómo vivíamos cuando éramos bebés?, previamente se les solicitó una fotografía de esta etapa de cada uno de ellos/a en el trabajo. Cuando el conversatorio terminó, se realizó un nuevo dibujo donde se plasma lo conversado de cuando eran bebés, apareciendo así asuntos varios frente a los propósitos indagados en esta técnica.

5.3 Orientación metodológica para el análisis

Para el análisis de la información generada por las diversas técnicas, se siguió una ruta semiótica orientada a identificar y tejer lugares textuales de producción de sentido, ruta que paulatinamente permitió ir “hilando, tejiendo”, reconfigurando desde la interpretación y la comprensión de la investigadora de las acciones y el lenguaje de los niños y las niñas desde múltiples posibilidades (verbal, no verbal, símbolos, desde lo lúdico, entre otros) de nuevos sentidos y significados; buscando estar siempre atenta a la elocuencia y relevancia de **todo aquello que en la “cotidianidad habla” y que no necesariamente se dibuja con palabras.**

Por ello la semiótica y la narratividad propuesta por Ricoeur (2006) se asume como una posibilidad para tejer lugares de producción de sentido dentro del estudio y de igual manera se consideró también, una perspectiva analítica que permitiera producir nuevas categorías además de las iniciales que iluminarán las reflexiones frente a las diversas interacciones y propósitos de la investigación, se tuvo claro que dentro de dichas interacciones y construcción conjunta de conocimiento y significados entre niños-as e investigadora, el análisis posibilitaría la consideración de categorías emergentes y la recreación permanente de las ya establecidas. Esta ruta consistió en un recorrido por los siguientes momentos:

- Diseño inicial (construcción del problema, objetivos, metodología, técnicas para la generación y sistematización de los datos, la elección de los actores de la investigación, entre otros)
- Rastreo conceptual y revisión de antecedentes investigativos.
- Análisis documental de fuentes secundarias (referentes conceptuales): investigaciones sobre el tema, textos y autores en frente a las categorías a abordar en la investigación (familia,

imaginarios y vivencias, vínculos, procesos de socialización y construcción de la subjetividad).

- Generación de información de fuentes primarias con niños/as, actores de la investigación, observación, interacción, utilización de técnicas como:
- Diario de campo, memos analíticos, imágenes y palabras generadoras para iniciar diálogos con los niños y niñas, juegos de roles, entrevistas no estructuradas, frases inconclusas, interpretación de dibujos, entre otras. (Ver anexos)
- Análisis de la información generada, discusión con los referentes conceptuales, con la realidad encontrada. Validación del análisis (con los/as actores, con los textos, con pares académicos). En este acápite es preciso puntualizar frente al hecho de que se comparte fundamentalmente con los niños y las niñas, pero que sus padres son informados y consultados para su participación del proceso, lo cual queda registrado en el consentimiento informado. Así mismo, los hallazgos se presentan de manera muy general, sin incurrir en detalles ni en posiciones que atenten contra la intimidad y/o protección de la identidad, de acuerdo a las consideraciones éticas de esta investigación. En cuanto a los pares académicos, se comparten los resultados con algunas maestras y directoras de educación inicial de Fe y Alegría, centros donde se realiza la investigación.

Cabe señalar que dentro del análisis de las narrativas, se pondera como importante el reconocimiento y abordaje de hechos y experiencias (de los niños y las niñas), así mismo se acoge el concepto “*texto*”, como unidad empírica de análisis o de lectura. Al respecto dice Luna (2007):

Desde la tradición hermenéutica, ligada a la exégesis, el texto ha sido asumido como la “obra” que se representa en una grafía particular, en una escritura; el texto ha sido entendido, como texto escrito. Sin embargo, podemos considerar texto a cualquier forma objetivada de la representación sémica-simbólica, y que por tanto sea susceptible de generar escrituras leibles-interpretadas. La acción humana, la palabra, la corporalidad, la obra escrita, la fotografía, la pintura, los objetos y sus usos, entre otros, son lenguajes que comunican y que pueden objetivarse en textos, que al “hablar”, sobre algo, o “decir” algo, o “nombrar” algo, son material de trabajo del intérprete. (pág. 6)

De lo anterior, la investigación intenciona la configuración de los datos arrojados en la generación de información, en una trama narrativa que unifica y da significado a los mismos, ello con el fin de expresar de modo auténtico la vida individual de los tres niños y dos niñas participantes en el estudio, perspectiva que implicó dar cuenta de lo sucedido en sus familias como nichos primarios de socialización, giro narrativo que apunta a su comprensión desde las voces infantiles.

6. CUADRO DE RESULTADOS DE GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO

Cuadro 1. Apropiación social del conocimiento

RESULTADO ESPERADO (Según proyecto aprobado)	RESULTADO OBTENIDO	INDICADOR VERIFICABLE DEL RESULTADO (1)
<p>Develar las implicaciones que dentro de su proceso de socialización primaria, tiene para los niños/as el ser hijos de padres y madres adolescentes.</p> <p>Encuentros de formación para compartir aprendizajes generados a partir de la investigación, con diferentes agentes educativos en primera infancia.</p>	<p>5 encuentros regionales y nacionales de formación con agentes educativos de primera infancia. (3 en Antioquia, 1 en Bucaramanga, 1 en Cali)</p>	<p>Se han realizado 5 encuentros de formación con madres comunitarias, maestras jardineras y maestras de preescolar para compartir aprendizajes, desde lo construido en la investigación.</p> <p>Fondo de beca Glem Nimich, ICBF y Fe y Alegría de Colombia.</p>
<p>Visibilizar las vivencias de los niños y las niñas frente a sus procesos de socialización en la familia.</p> <p>Encuentros de formación para familias- propuesta educativa</p>	<p>Diseño de Propuesta educativa cre- siendo juntos.</p> <p>Realización de encuentros de formación con familias en torno a la propuesta educativa</p>	<p>Propuesta educativa aprobada por la maestría en educación y desarrollo humano.</p> <p>Certificados de realización de encuentros de formación con familias. Fe y Alegría regional Antioquia.</p>
<p>Comprender las imágenes y vivencias que frente a la familia tiene niño/as, hijo/as de familias conformadas por adolescentes y a partir de allí, analizar la relevancia que tienen éstas para sus procesos de socialización.</p> <p>Artículo publicable desde los resultados de la investigación</p>	<p>Entrega de artículo publicable a la maestría en Educación y Desarrollo Humano.</p>	<p>Se cuenta con la aprobación de la maestría en Educación y Desarrollo Humano, del artículo entregado.</p>

Revisión y ajuste de los impactos esperados

Cuadro 2. Impactos esperados

Impacto esperado	Plazo (años) después de finalizado el proyecto: corto (1-4), mediano (5-9), largo (10 o más)	Indicador verificable	Supuestos*
Realizar transferencia conceptual y metodológica, con agentes educativos en primera infancia, en diferentes contextos regionales y nacionales.	Corto plazo	Se han realizado 5 encuentros regionales y nacionales en diferentes departamentos del país.	Las agentes educativas asisten a los encuentros de transferencia y aplican en sus entornos los aprendizajes construidos.
Generar procesos de sensibilización, reflexión y apropiación conceptual de las familias, frente a la trascendencia de su papel en los procesos de socialización de los niños y las niñas y en su desarrollo general.	Corto plazo (2 años)	Las familias han asistido al proceso formativo y han puesto en práctica las estrategias y aprendizajes generados a partir del mismo.	Las familias se comprometen a desarrollar el proceso formativo.
Aportar una nueva arista de discusión y reflexión al tema de las familias conformadas por adolescentes, con énfasis en las vivencias y procesos de socialización de los niños y niñas nacidas en dichas familias.	Corto plazo (2 años)	Se cuenta con un artículo publicable de la temática enunciada.	La maestría en educación y desarrollo humano aprueba el artículo para su publicación.

REFERENCIAS

- Alvarado, S. V. (2007). Conocimiento Social y Socialización Política. *Área de Desarrollo Humano*, Módulo 2, Unidad 2. Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Sabaneta: Universidad de Manizales-Cinde.
- Aylwin A, N. (2000). *Políticas Sociales, Derechos Humanos y Familia. Intervención Social con Familias: Nuevos escenarios*. Módulo II: Curso de Especialización a Nivel de Post-grado. Lima: Celats-Universidad Autónoma de México.
- Bachelard, G. (1993). *El aire y los sueños : ensayo sobre la imaginación del movimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Berger, P. y Luckmann, T. . (1983). *La construcción Social de la Realidad*. . Buenos Aires.: Amorrortu editores.
- Bolivar, A., Domingo, J. y Fernández, M. . (2001). *La investigación biográfica- narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.2001. Madrid: La Muralla.
- Carretero P., Á. E. (1998.). *La relevancia sociológica de lo imaginario en la cultura actual*. (R. c. Jurídicas., Ed.) *Nómadas*, No 8.
- Castoriadis, C. (1988.). *Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto*. Barcelona.: Gedisa.
- Castoriadis, C. (1989.). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona.: Tusquets Editores.

- CELEP. (2000). Familia en el Proceso Educativo.. Maestría en Educación Preescolar que desarrolla la Asociación Mundial de Educadores Infantiles.OEI. (C. d. Preescolar, Ed.) <http://www.oei.org.co/celep/celep6.htm>.
- Gadamer, H. (2003). *Verdad y método I*. Salamanca: Ed. Sigueme.
- Gómez, S y otros. . (2006). *Por el derecho al sueño. Una aproximación fenomenológica al mundo de las niñas y los niños que trabajan en la noche*. Sabaneta: CINDE.
- González B, D. (2007). *Experiencias Creativas y no violentas en las prácticas de crianza normativa. Del autoritarismo y la intimidación a los recuerdos*. . Universidad de Manizález - CINDE.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Lisboa: Desclee de Brouwer.
- Larrosa, J. (2003). *La formación docente entre el siglo XIX y el siglo XXI. Conferencia: La experiencia y sus lenguajes*. Serie Encuentros y seminarios. Barcelona.
- Mejía de C., S. (1999). *Patrones de Crianza*. (B. T. Barco., Ed.) Bogotá: FES.
- Morín, E. (2000). *El paradigma Perdido. Ensayo de bioantropología*. Barcelona: Kairós.
- Parra R, J. (1988). *Psicología del desarrollo en Colombia*. Bogotá: Editorial Mcgrawhill.
- Pérez A, Jesús Hernando y otros. (2007). *Artículo presentado como resumen de la investigación, imaginarios en las instituciones educativas*. Bogotá: Colciencias.
- Quiroz N, M. (2001). La matriz familiar en la era de la "mundialización". *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura*, Vol. VII(No. 1.), 73 - 94.

Ricoeur, P. (1997). *Sí mismo como otro* (Tercera Edición. ed.). Madrid: Siglo XXI editores.

Ricoeur, P. (2006). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II.* . Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Romo R. M. (1999). *Tesis Doctoral: Currículum, cultura académica y producción magisterial.* México: UNAM.

Rubia, F. (2000). *El cerebro nos engaña.* Madrid: Ediciones Temas de Hoy.

Sierra B., I. (1996). *Técnicas de investigación social* (Octava edición ed.). Medellín: Editorial Paraninfo.

Suárez F., R. (1990). *Derecho de Familia.* (Quinta Edición ed.). Bogotá: TEMIS.

Winnicott, D. (1980). *Realidad y juego.* Barcelona: Ed. Gedisa.



**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE**

INFORME TÉCNICO

**INVESTIGACIÓN
IMÁGENES Y VIVENCIAS QUE FRENTE A LA FAMILIA TIENEN LOS NIÑOS Y
NIÑAS Y SU INFLUENCIA EN LOS PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN.
*Un estudio realizado desde las historias, voces y vivencias de niños y niñas entre 4 y 6 años,
nacidos en familias conformadas por adolescentes***

Claudia María Rodríguez Castrillón

**ASESOR/A:
Diana María Gonzales Bedoya**

**SABANETA
2015**

1. RESUMEN TÉCNICO

1.1 Descripción del problema de investigación

*“Construyendo caminos con los niños y las niñas”
Acerca del problema, conceptos metodología y objetivos de la investigación.
¿Por qué pensar el fenómeno de las familias conformadas por adolescentes desde las
concepciones y voces de los niños y las niñas?*

Para pensar el fenómeno de las familias conformadas por adolescentes desde las concepciones y voces de los niños y niñas, es necesario seguir la ruta de problematización que la academia ha transitado para comprender la familia, la situación de ésta en la actualidad y comprender por qué las percepciones de los niños-as sobre su propia familia, se convierten en referente básico para pensar este escenario de socialización y desarrollo de ellos y ellas.

La familia en la actualidad

La panorámica estructural de la familia examinada por Aylwin Acuña (2000) , resalta características que focalizan inquietudes comprensivas en este punto para analizar las transformaciones de la familia; para esta académica los principales cambios que se observan con variaciones según las sociedades y países son grosso modo, la predominancia de la familia tipo nuclear, reducción del tamaño de la familia, aumento de los hogares unipersonales, retardo en la edad en que se inician las uniones conyugales, aumento de uniones consensuales, aumento en las tasas de separación y divorcio, prevalencia de la mujer sola a cargo de su familia, acrecentamiento de las relaciones sexuales juveniles y del embarazo adolescente, ilegitimidad de hijos de madres menores de 20 años, aspectos que representan una heterogeneidad, e implica en palabras de Alwyn (2000), la necesaria atención de las familias desde las políticas públicas.

Este estudio centra su mirada en la condición de familias, conformadas por padres y/o madres adolescentes, dado que en la actualidad es cada vez más abundante el fenómeno de este tipo de familias en diferentes contextos locales y nacionales; siendo muchos y variados los aspectos que en torno a la dinámica familiar se complejizan allí, desde asuntos tales como las posibilidades en términos de acceso a oportunidades, posibilidad de las y los adolescentes para continuar sus procesos de formación académica y profesional - una vez nacen sus hijos- las dificultades económicas que desde el sostenimiento del hijo/a se dan; las tensiones y temores que generalmente acompañan el hecho de asumir un embarazo en una etapa de incertidumbres como la adolescencia, entre otras. Es pertinente anotar también, que aunque son estos elementos altamente relevantes, a la luz de la construcción de la sociedad y el abordaje del desarrollo humano dentro de esa misma sociedad, esta investigación hace énfasis fundamentalmente en cómo viven esa condición de familias conformadas por padres y/o madres adolescentes los niños y las niñas, nacidos en ellas; por ello ausculta entonces desde los procesos de socialización, como posibilidad para comprender las imágenes y vivencias que frente a sus familias tienen estos niños y niñas.

Para dimensionar la magnitud de esta realidad, los mismos datos estadísticos muestran referencias como las siguientes: de cada 1.000 embarazadas en Latinoamérica, 76 de ellas están en edad adolescente (de 14 a 19 años). Estas estadísticas ubican al continente en segundo lugar con mayor tasa de fecundidad adolescente y el único que ha reportado un aumento de ese indicador en los últimos 30 años del siglo XX. En primer lugar está África, con 100 embarazos adolescentes por cada 1.000; datos que pertenecen al informe de la Organización Iberoamericana de la Juventud (OIJ) y la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), denominado

"Reproducción adolescente y desigualdades en América Latina y el Caribe: un llamado a la reflexión y a la acción", elaborado por Jorge Rodríguez Vignoli en 2008.

Por su parte, el Comité Subregional Andino para la prevención del embarazo en adolescentes en el informe del 2008, señala que Colombia, Perú y Venezuela concentran la mayor población adolescente en la Subregión (72 % en conjunto), mientras que el restante 28 % de los adolescentes reside en Bolivia, Chile y Ecuador. Se prevé que durante los próximos años la población adolescente crecerá muy moderadamente hasta alcanzar los 28.8 millones en 2010, para luego estabilizarse en ese nivel hasta 2015. En cuanto al embarazo adolescente Venezuela, Colombia y Ecuador son los países en los cuales existe una proporción más alta de nacimientos de madres adolescentes respecto al total de la región, alcanzando en estos países que un 20 % de las adolescentes ya son madres o están embarazadas.

En el escenario local (Medellín), los medios de comunicación monitorean el comportamiento de esta temática, revelando datos para el año 2008 de 7.807 embarazos de mujeres o niñas entre 10 y 19 años, que se registraron en la ciudad según fuentes de Metrosalud, entidad que adelantando estudios al respecto, encuentra que de estas adolescentes, el 66 % quería estudiar antes de su embarazo, pero después de tener el hijo sólo el 9 por ciento conservaba esa ilusión, por lo que los expertos coinciden en que este es un problema social que 'derrumba sueños'. (Periódico el Tiempo, 16 de junio de 2010).

Realidad cifrada estadísticamente y que en el escenario de la vida cotidiana ha generado múltiples imaginarios colectivos ligados a asuntos como las dificultades de la función socializadora de estas familias conformadas por adolescentes frente a la crianza de sus hijos, a tal punto que en estos imaginarios la familia adolescentes es sinónimo de una familia con

problemas. Se asocian muchos “problemas de comportamiento” de los niños y las niñas con la condición de sus familias creyéndose que los hijos –as de familias conformadas por padres y/o madres adolescentes son necesariamente niños con problemas en su comportamiento, valoraciones como aquellas que afirman que los niño/as de padres tan jóvenes, generalmente tienen problemas de comportamiento, que carecen de una orientación clara con una visión más adulta que los oriente de verdad, que son niño/as que crecen generalmente con padres biológicos ausentes - ya que lo/as jóvenes son irresponsables y tienen otros intereses- dejándolos al cuidado de abuelos u otros miembros de las familias.

Aparecen afirmaciones como que son niño/as que tienen problemas con las normas porque no tienen referentes claros y acertados por parte de sus padres, ya que estos también son niños- niñas y están a su vez, viviendo paralelamente dificultades con la norma; prejuicios que se ventilan en los ambientes y nichos de socialización como el contexto de los centros infantiles donde asisten los niños y las niñas, el barrio y las mismas familias, evocando incluso en la generalidad de estos juicios, la construcción de un sentido y significación colectiva frente a un fenómeno tan complejo como éste y que requiere cada vez con mayor urgencia, intervenciones que generen reflexiones diferentes, que permitan transformaciones paulatinas al respecto, abordándolo desde un ámbito más social y amplio, en tanto toca diversas esferas que van más allá de un asunto personal o del “problema de unos cuantos”.

De otra parte, actualmente se encuentran antecedentes teóricos e investigativos relevantes frente al fenómeno de los embarazos y familias conformadas por adolescentes, pero éstas se han centrado en la comprensión de la subjetividad de la madre y padre adolescente y la relación de esta condición de vida con las dinámicas y estructuras familiares; los estudios en este sentido se

han fundamentado en las percepciones y posiciones de los y las jóvenes (madres y padres adolescentes) o en la comprensión de sus entornos vitales, como es el caso de estudios a nivel de pregrado como “Contexto personal, familiar y social de madres adolescentes, escolarizadas en colegios públicos de las comunas 7 y 8 del Municipio de Bello (Antioquia), en el segundo semestre de 2004” (Trabajo Social Universidad de Antioquia, Hurtado García Gladys Clemencia y otros), “Mi mente decía no... mi cuerpo decía sí...” : embarazo en adolescentes escolarizadas”, investigación realizada en el 2009 en la ciudad de Bogotá con el fin de describir desde la perspectiva de los roles de género, los procesos de construcción de decisiones frente al embarazo de los adolescentes escolarizados (Cortez Ortiz María Enriqueta y otros); “La maternidad, la paternidad y la sexualidad en madres y padres adultos y madres adolescentes”, estudio que compara en el departamento del Huila (2007) la condición de maternidad y paternidad en adultos y adolescentes (Vanegas López, Julián Alberto, otros), “Características individuales y familiares de varones adolescentes padres y las reacciones que el evento de la paternidad ha provocado en ellos y sus familias” (Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, 2004, investigadora María Eugenia Agudelo y otros).

Así mismo, se destaca por un lado, el estudio “El fracaso educativo: embarazos para no ir a la clase” de Emma Näslund-Hadley y Georgina Binstock, BID (2011), investigación que analiza los factores determinantes de los embarazos en adolescentes y cómo estos influyen en las trayectorias educativas, derivándose de una preocupación sobre la relación inversa entre los resultados de la educación y la fecundidad en las adolescentes, a través de entrevistas exhaustivas con 118 mujeres se muestran las diferencias de las trayectorias educativas de adolescentes y adultas embarazadas en vecindarios urbanos en Paraguay y Perú, y por el otro lado, la construcción del indicador que mide el porcentaje de adolescentes de 15 a 19 años que

son madres o están embarazadas en América Latina Indicador propuesto para el Observatorio de Igualdad de Género de América Latina por Lily Jara de la Oficina de Género, Etnicidad y Salud. En este análisis se resalta que las y los adolescentes constituyen un grupo particularmente en desventaja en relación al acceso y uso de recursos de salud sexual y reproductiva. Esto explica que la tasa específica de fertilidad en adolescentes permanezca aún alta en la región de las Américas.

A pesar de lo anterior, son escasos los estudios encontrados frente a cómo viven y sienten esa condición de familia, los propios niño/as, hijo/as nacidos en ellas. De esta manera, no se ubican investigaciones que indaguen sobre las imágenes y vivencias que van construyéndose ellos y ellas en la cotidianidad de esas familias y cómo éstas inciden en la estructuración de sentidos específicos y perdurables dentro de los procesos de socialización; por ende bajo la perspectiva del Desarrollo Humano se develan ausencias desde lo académico, en especial desde la arista fenomenológica en la cual se puede reconocer a los niños y las niñas como sujetos de palabra y derechos, como actores de construcciones propias, generadas desde las interacciones y relaciones que tejen con otros dentro de su propio mundo de la vida, de sus realidades y sus escenarios, donde las familias juegan un papel contundente e ineludible.

Dicho de otra forma, todos estos antecedentes han dejado de lado el sentir y el vivir de esta realidad desde los niños y niñas, que finalmente son quienes habitan esa condición de ser hijo/a, como “depositarios finales” de esas tensiones y situaciones generadas a partir de su llegada “prematura” en una etapa de la vida de sus padres, constituida por incertidumbres y redefiniciones frente a su propia ubicación y posicionamiento en el mundo.

Es relevante por lo tanto, conocer cuáles son las imágenes de familia que tienen estos niños y niñas, cómo perciben sus procesos de socialización, cómo viven el vínculo afectivo con sus padres o adultos/as más significativos, para que a partir de allí, puedan proponerse nuevos modos de ser y hacerse en el mundo, desde una experiencia vital construida de una manera más reflexiva y cercana para ellos y ellas. Esta investigación en particular, pretende aproximarse interpretativamente al fenómeno de las familias conformadas por adolescentes, desde una apuesta clara por la recuperación de las voces y las historias de los niños y las niñas como un asunto determinante y clave en las reflexiones frente a esta problemática, reconociéndolos como sujetos de lenguaje, de acción y reflexión, artífices de transformaciones, reflexiones y sentidos que se construyen desde las relaciones con otros, donde se encarnan modos de ser presentes y futuros y se configuran desde la cotidianidad, concepciones y construcciones de sociedades mejores.

Desde lo anterior los interrogantes que orientan el presente estudio son:

- ¿Qué imágenes y vivencias sobre su propia familia construyen los niños y las niñas hijas de familias conformadas por adolescentes?
- Estas imágenes y vivencias, ¿Qué relación e influencia, tienen en los procesos de socialización de estos niños y niñas?

Por consiguiente, los objetivos que orientan la investigación son:

1.2 Objetivos

1.2.1 General

Comprender las imágenes y vivencias que frente a la familia tienen los niño/as, hijo/as de familias conformadas por adolescentes, y a partir de allí, analizar la relevancia que tienen estas para sus procesos de socialización.

1.2.3 Específicos

- Develar las implicaciones que dentro de su proceso de socialización primaria, tiene para los niños/as el ser hijos de padres y/o madres adolescentes.
- Visibilizar las vivencias de los niños y las niñas frente a sus procesos de socialización en la familia.
- Indagar la relación existente entre las percepciones de los niños y niñas sobre su familia y los procesos de socialización primaria.

1.3 Ruta Conceptual

Los conceptos como guía de lectura

La investigación parte de conceptos y propuestas teóricas que orientan las preguntas, lecturas y análisis de la información generada, desde la concepción de que éstos, son abiertos a la renovación-reinterpretación en el mismo proceso; mucho más cuando la intención es el rescate de las voces de los niños y las niñas para comprender los procesos de socialización, aspecto que exige pensar en los conceptos como guía de lectura y no como nociones acabadas y cerradas en la producción del conocimiento, toda vez que los tiempos y los actores van definiendo y ampliando el espectro comprensivo de los mismos.

Se retoman entonces diversos autores centrales, que gracias a su producción académica, aportan relevantemente a las cuestiones y síntesis que conceptualmente orientan el soporte teórico de este estudio, a continuación se presentan de manera sucinta algunos de ellos.

1.3.1 Imágenes y vivencias

*“El alma no puede pensar sin
imágenes”
Aristóteles*

El abordar el concepto de imagen desde la revisión de la literatura existente, implica hacer un largo recorrido a través de la historia, trayectoria en el que nociones como imágenes, imaginación, imaginarios se traslapan y mezclan en la explicación-comprensión de la realidad humana; configurándose como conceptos afines pero con diferencias claras, dadas desde lo etimológico y desde el abordaje que diferentes autores y disciplinas hacen de ellos. En este acápite se busca dar cuenta de manera sucinta, de la configuración de estos conceptos y los gravámenes comprensivos que proponen para el desarrollo del estudio.

En este sentido lo primero en señalar, es que el concepto de imaginario(s), aparece incluso desde filósofos clásicos como Aristóteles, quien afirmaba que el *“alma no puede pensar sin imágenes”*, significando con esto, el gran papel de las *“imágenes en tanto construcciones propias que van interiorizándose,”* para dar origen a múltiples configuraciones y representaciones de la interioridad y la exterioridad.

De otro lado, y en una historia más reciente, Gastón de Bachelard (1993) desde un enfoque psicoanalítico en su texto: *“El aire y los sueños”*, va a definir la imaginación, no sólo como la facultad de formar imágenes, sino más bien como la facultad de *“deformar las imágenes suministradas por la percepción, y sobre todo, la facultad de deformar las imágenes*

primeras, de cambiar las imágenes”, planteaba además que para comprender lo imaginario es necesario traspasar las barreras cognoscitivas, lo cual implica escudriñar en las profundidades del ser, reconociendo individualidades y procesos particulares de construcción de imágenes y representaciones, creadas a partir de las propias experiencias y de las experiencias con los otros.

En este sentido, las “imágenes primeras” en la obra de Bachelard (1993), pueden interpretarse como aquellas representaciones que el sujeto configura a partir de su historia e interrelaciones cercanas y primeras con los otros y que paulatinamente se consolidan en referentes y significantes para éste.

En un contexto más contemporáneo, el concepto de imaginario o imaginarios, abandona un poco el origen etimológico que lleva a relacionarlo directamente con los conceptos de imagen o de imaginación y empieza a “resemantizarse” desde disciplinas como la sociología, donde aparece como un concepto que puede definirse como las construcciones paulatinas de imágenes mentales múltiples que van configurando los sujetos a partir de sus interacciones intra e intersubjetivas, estructuras que se van consolidando en contextos y realidades específicas. En esta línea, aparecen diferentes planteamientos y pensadores que postulan el concepto de “*imaginarios sociales*” como clave importante para entender el funcionamiento de los grupos humanos. Teniendo presente los planteamientos de Óscar Becerra, el grupo AMA, desarrolla el concepto en cuestión en un escenario de plena concordancia con la presente investigación, en donde plantean que

Los imaginarios personales o populares son representaciones que surgen de la interacción espontánea, son individuales o colectivas respectivamente, son como una narración pero, muy pocas veces son formuladas explícitamente o de una manera completa, tienen una estructura cognoscitiva moldeable y cierto grado de permanencia pero, pueden desaparecer” (Pérez A., Jesús Hernando y otros., 2007).

Así mismo, dentro del marco de la sociología Cornelius Castoriadis (1989) quien es conocido como “*el padre de los imaginarios sociales*”, advierte que el cerebro de cada ser humano elabora imágenes mentales en los procesos de conocer, pero también en los procesos de construir representaciones que no necesariamente se corresponden con situaciones físicas externas. Desde este autor el concepto de imaginario es abordado desde diferentes lugares, y es así como propone el concepto de mónada como lugar de inicio de la psique, primera representación indiscriminada de boca- pecho- placer- leche que es ofrecida al niño por parte del adulto, como primer contacto y modo de lo psíquico ya que allí no hay afuera ni adentro, todo es un todo.

Ahora, la evolución posterior de estas imágenes es la historia de una serie de representaciones diferenciadas nacientes de un flujo representativo y de convulsiones sucesivas que se reordenan a partir de la dinámica de la psique (estas se intencionan captar con las entrevistas, dibujos y diversas técnicas empleadas en el estudio), proceso esencialmente configurado en los procesos de socialización o dicho de otra manera, de la creación de un individuo social; ámbito que se inscribe inicialmente en la familia al convertirse esta para el niño, en el equivalente y reflejo de una totalidad cuyas características diferenciales descubrirá en esas elaboraciones sucesivas. La madre, (o quien cumpla esa función) será el *portavoz*, en el sentido de representante de la realidad externa, cuyas exigencias y leyes su discurso enuncia. Como *portavoz*, la madre metaboliza los objetos de la experiencia y de encuentro en productos que son heterogéneos a la realidad del objeto. La cosa en sí es incognoscible, es siempre remodelada por el otro, por los otros. La madre nombra y significa un mundo.

Otra de las disciplinas que ha estudiado el concepto de imaginarios e imaginación es la psicología, desde esta se plantea que la imaginación no sólo está relacionada con el pensamiento, sino también con las dimensiones vitales más profundas de la conciencia humana. Desde esta disciplina la construcción de los imaginarios está dada desde el propio cerebro, desde las funciones del sistema nervioso central quien acompaña el cerebro en sus tareas por el bienestar del organismo y quien con tal de lograr este propósito, “*distorsiona o modifica la información que recibe a través de los sentidos*” (RUBIA, 2000), los propios sentidos acomodan los mensajes externos y producen sensaciones que no se corresponden con los estímulos recibidos. De esta manera la creación de imaginarios personales o colectivos tiene como consecuencia inmediata, la satisfacción, la distracción, la alegría, el bienestar, y no propiamente el conocimiento.

Dentro de la psicología aparecen también los postulados de Donalt Winnicott (1980), quien plantea la existencia de un “objeto transicional” en la psique del niño que condensa las imágenes que construye en su proceso de comprensión y adaptación a la realidad:

Este proceso consiste en la utilización de objetos para liberar todas las tensiones y conflictos originados por las ausencias breves del contacto de unidad. Con este objeto el niño liga su acción lúdica a situaciones imaginarias para poder suplir todas aquellas demandas biológicas, psíquicas y sociales, producto de su dependencia.

Jung por su parte estipula que la autoconstrucción e individuación de la psique se realiza a través de imágenes, por lo que en el estudio se puede pensar que la imagen de un niño o niña sobre su familia es diferente al de sus compañeros y pares al ser sus psiques diversas y diferentes.

En esta misma línea, desde el plano de la psicología y la pedagogía, pensadores como Vigotsky⁵ hacen aportes bastante relevantes al respecto, argumentando como lo cita Parra asuntos que advierten “*en toda acción humana, se encuentra la presencia de dos funciones psíquicas superiores fundamentales: la memoria y la imaginación*”. La memoria reproduce

Normas de conducta ya elaboradas o revive rastros de antiguas impresiones, es guardadora de imágenes, pensamientos o ideas; protege los recuerdos... cuando evoco mentalmente un paisaje de mi infancia o algo que observé, no hago más que reproducir algo que asimilé anteriormente” (Parra R, 1988).

La memoria, también puede verse como un dispositivo cultural que conecta la experiencia social histórica con la actividad creadora individual, por ello sin recuerdo no hay conciencia para imaginar, sin memoria no podríamos evocar el conjunto de creaciones humanas que constituyen la cultura y que interiorizamos como punto de partida mental de nuevas creaciones. Al referirse al papel reproductivo de la memoria, Vigotsky plantea que toda actividad humana que no se

Limite a reproducir hechos o impresiones vividas, sino que produzca nuevas imágenes o acciones, pertenece a la función imaginativa. La mente no se limita a conservar o reproducir pasadas experiencias, es también capaz de combinarlas y reelaborarlas, para crear nuevas ideas y esquemas de actuación y de creación de nuevas realidades” (íbid)

El concepto de imagen se puede trazar desde la comprensión y discriminación de las dos nociones anteriormente abordadas (imaginarios, imaginación), para efectos de esta investigación y de acuerdo al recorrido teórico realizado, se entienden por estos conceptos lo siguiente:

⁵ Aunque para este tipo de trabajos de investigación conviene citar el autor “madre” o “fuente”, que para el caso de la perspectiva psicológica es Vigotsky, se cita el trabajo de Parra Rodríguez, en la medida que después del rastreo bibliográfico realizado, en él se encontró un desarrollo interpretativo que permite coherencia de la mirada Vigotskiana en relación al objeto de la investigación, sin perder de vista la idea central del autor.

- **IMAGEN:** como la figura, la representación de una persona o cosa, como la representación mental de algo. En el plano epistemológico de las ciencias sociales, la imagen es la unidad figurativa de representación que permite los procesos de comprensión e interpretación de la realidad, permitiendo de paso la configuración de sentidos y significados. Con esto se alude a que para significar y encontrar sentido a la vida y la realidad humana el hombre construye imágenes de la misma; por lo tanto los niños y las niñas para comprender y significar sus familias construyen imágenes de ellas. Por medio de las imágenes el individuo y la sociedad y el ser humano en general, organiza y expresa simbólicamente su relación con el entorno.
- **IMAGINACIÓN:** como la facultad que tiene la mente para representar las imágenes de las cosas reales o ideales. La imaginación se manifiesta en todos los aspectos de la vida cultural y gracias a ello, se posibilita la creación artística, científica y técnica, por ello el mundo de la cultura, a diferencia del mundo de la naturaleza es producto de la imaginación creadora. Existe creación no sólo donde se da origen a los acontecimientos históricos, sino también donde el ser humano imagina, combina, modifica y crea algo.
- **IMAGINARIO(S):** como la posibilidad de crear y crearse referentes y representaciones varias, a partir de los procesos de intra e intersubjetividad. Los imaginarios permiten la configuración de experiencias, de consolidación de realidades y representaciones que actúan como marcos de referencia para la actuación en diversas percepciones e interacciones.

En cuanto al concepto de **vivencia** el estudio comprende que esta noción condesa aquella experiencia o conjunto de experiencias que el niño-a vive en su vida y que de alguna manera entra a formar parte de su carácter. Además, supone la posibilidad de adquirir conocimientos y también habilidades que sin dudas enriquecerán al niño, porque siempre tras una vivencia queda registrada una información que en el futuro, de repetirse, permitirá no solamente saber cómo actuar ante tal o cual situación similar a la de la vivencia pasada, sino que además provee un aprendizaje revelador en términos del Desarrollo Humano. Etimológicamente la palabra vivencia

del latín “*vivere*” que significa poseer existencia o vida, aludiendo a las experiencias de vida personales, se puede decir

que vivencia es lo que cada uno experimenta en su cotidianidad simplemente por existir; siendo estas experiencias transformadoras de su esencia y a su vez, reconociendo que cada hecho vivenciado es un modo particular para el que lo vive o experimenta, lo que hace que el propio sujeto lo modifique en su percepción.

Por medio de las vivencias el sujeto, el niño, aprende conceptos y habilidades, conoce el mundo que lo rodea, siente su influencia; lo analiza y cuestiona, y forma parte de la red de la vida, por lo que la vivencia se constituye para Vigostky en el centro de los estudios de la psique, esto es los fenómenos psíquicos debían ser estudiados como fenómenos vivenciales, no como cognoscitivos o afectivos simplemente.

Ahora, acudiendo a Gadamer en Larrosa el concepto de vivencia fue propuesto por Ortega y Gasset en 1913 como traducción del vocablo alemán *Erlebnis*, el cual se utilizó para hablar de la experiencia vivida, entendiendo por experiencia “*lo que nos pasa, nos acontece, o nos llega*” (Larrosa, 2003). Del mismo modo, señala Gadamer retomado por Larrosa (2003) que la forma de lo vivido se emplea para designar el contenido de lo que ha sido vivido y este contenido es el resultado o efecto que ha ganado permanencia, peso y significado respecto a los otros aspectos del vivir.

De esta manera el contenido de significado que posee una experiencia para aquél que la ha vivido, y como la vivencia es una unidad de significación, permite acercarse a la comprensión de las experiencias íntimas de las personas; en otras palabras, nos permite interpretar la significación que esta vivencia tiene para alguien de una manera reflexiva. “*Algo se convierte en una vivencia en cuanto que no sólo es vivido sino que el hecho de que lo haya sido, ha tenido*

algún efecto particular que le confiere un significado duradero” (Ibíd, pág. 97). Lo que es vivido por uno mismo no se agota en lo que puede decirse de ello ni en lo que pueda retenerse como significado, las entrevistas con los y las niñas, sus dibujos desde el manto epistemológico del estudio: dialéctica fenomenológica-hermenéutica que se hila desde la narratividad, traen al lenguaje estas vivencias de los niños, niñas en sus familias.

1.3.2. Los procesos de socialización: escenarios y mundo de la vida de los niños y las niñas.

La socialización se entiende como el proceso a través del cual los sujetos internalizan y construyen la realidad en un mundo que ha existido antes del nacimiento, que construimos en el momento actual y que continuará aún después de la muerte, de igual manera en dichos procesos de socialización se forma al sujeto en el proceso en que se adquiere la cultura. En este sentido, se ha definido también la socialización como un proceso que resulta de la interacción de una persona con sus semejantes, donde empiezan a incorporarse y a aceptarse de manera paulatina diferentes pautas de comportamiento social

Dentro del proceso de socialización pueden cumplirse dos grandes categorías: en primer lugar, aparece la socialización primaria, la cual puede entenderse como el proceso mediante el cual el sujeto aprehende diversas formas de relación, comunicación y códigos que se construyen y se legitiman principalmente en la familia como agente socializador primario, y a la cual, le corresponde desde la tradición, la tarea de instaurar paulatinamente en el mundo de lo social y de lo cultural a ese individuo que desde dichas interrelaciones e interacciones, va constituyéndose en sujeto en tanto miembro de una colectividad, pero desde procesos primarios en su ser y hacer que le permiten configurar sus propias realidades. Esta socialización primaria se vive básicamente en la niñez durante los primeros años de vida. Se caracteriza por una alta carga

afectiva donde el vínculo y las interacciones que de allí emanen constituyen factores preponderantes y acervo para procesos ulteriores en términos del desarrollo subjetivo en general.

Así mismo, el proceso de socialización está mediado por la capacidad y procesos de aprendizaje de los niños y las niñas, hecho que es variante de acuerdo a los niveles de relación e interacción que vivencie en sus entornos cercanos; en este sentido, los adultos juegan el papel de significativo, en tanto, el niño/a llega a ser lo que ellos consideren, signifiquen y otorguen dentro de sus representaciones, contextos y realidades, son ellos quienes disponen las reglas del juego; dado que el niño o niña no interviene en la elección de sus otros significantes, pero si se identifica con ellos casi automáticamente.

El proceso de socialización se involucra de manera directa, implícita o explícita, a todas las personas que hacen parte del mundo social y cultural, en relaciones fundamentales que median la transmisión, deconstrucción y reconstrucción del conocimiento cultural (Alvarado, 2007). En este sentido, los contenidos del aprendizaje cultural hacen referencia al conjunto de saberes, valores y normas que conforman el capital cultural de un pueblo desde los saberes históricos-míticos, pragmáticos de interacción con el medio natural hasta los saberes formales y tradicionales. Siguiendo a esta autora desde la perspectiva sociológica, la socialización alude al proceso a través del cual un sujeto internaliza la realidad externa en sus dimensiones naturales y social, constituyéndola en realidad subjetiva, comprensión que desde la academia se ha desarrollado en el marco de dos extremos: el determinismo objetivista que considera al sujeto como ser pasivo que es modelado por la realidad objetiva, y el voluntarismo subjetivista que define al individuo como sujeto libre de determinaciones y creador de su propia realidad.

Dice Alvarado (2007) al respecto:

En el centro de esta tensión se ubican las teorías contemporáneas que desde una visión más integral, recogen la tradición de Durkheim como el representante clásico de la corriente objetivista y los planteamientos de la fenomenología sociológica desarrollada por A.Schutz y el interaccionismo simbólico, cuyos supuestos se originan en las teorías del filósofo y psicólogo G.H Mead, quienes reconocen el papel activo del sujeto tanto en la construcción de significaciones, como en los procesos de internalización. Este intento de integración es propuesto y desarrollado dese la sociología del conocimiento por Peter Berger y Thomas Luckmann” (pág.11).

Como lo señala Alvarado, dentro de las corrientes contemporáneas para comprender los procesos de socialización se encuentra el intento de integración de Berger y Luckman, quienes articulan planteamientos de las dos perspectivas señaladas anteriormente dese el marco de la sociología del conocimiento en la que afirman como la construcción de la sociedad y la configuración de la identidad social, forman parte de un proceso continuo dialéctico compuesto de tres momentos: **externalización**, como momento en el que los seres humanos en proceso de interacción construyen un orden social y lo constituyen en conocimiento social; la **objetivación**, cuando el orden social construido a través de los procesos de habituación e institucionalización y en respuesta a la necesidad de legitimidad para el ejercicio del control, se objetiva ocultando su génesis humana en representaciones simbólicas y haciéndose extraño a las nuevas generaciones; y la **internalización** por lo que el mundo social objetivado vuelve a proyectarse en la conciencia durante la socialización.

Son estos autores quienes diferencian lo señalado anteriormente, la socialización primaria que se lleva a cabo en el entorno familiar y tiene un carácter claramente impositivo, dado su fuerte componente emotivo, de la socialización secundaria, cuyas mediaciones afectivas se debilitan, disminuyendo el carácter impositivo del orden social como marco de la regulación de la acción humana. Por ello en la socialización primaria, el niño al nacer se enfrenta con un mundo ya constituido, que lo trasciende, en el que las definiciones que los otros significantes

hacen de su propia situación le son presentadas como realidad objetiva, como conocimiento social desde el cual el niño se relaciona con el mundo: *“Lo que en la sociedad se da por establecido como conocimiento, llega a ser simultáneo con lo cognoscible, o en todo proporciona la armazón dentro de la cual todo lo que aún no se conoce llegará a conocerse”*. (Berger, P. y Luckmann, T. , 1983). Con esta reflexión se señala que dado el fuerte nexo afectivo, el niño se identifica con los otros significantes en diversas formas emocionales, lo que hace que los resultados de la socialización primaria queden fuertemente arraigados en la conciencia subjetiva del niño afectando las formas posteriores de socialización.

Históricamente la familia ha sido la agencia de socialización más relevante para la vida del sujeto, no obstante los cambios sociales producidos por procesos como la industrialización y la modernización han llevado a vivir cambios frente a su relevancia, siendo cada vez más influyente otras agencias socializadoras como los medios masivos de comunicación, los grupos de amigos, el sistema educativo. No obstante, el papel de la familia sigue siendo vital y capitalizante frente a la incidencia directa en los procesos de socialización primaria, en un periodo tan trascendente y perenne como es la infancia. Cada familia aporta modos particulares de socialización de acuerdo a sus estructuras, experiencias y modos de vida, lo cual está influenciado directamente por la realidad social, económica, política e histórica en la que está inserta. Entran aquí entonces, sentidos y representaciones que van configurando paulatinamente los modos de ser y hacer en ese micromundo familiar, configurándose de esa manera asuntos estructurantes como las prácticas de crianza, los vínculos afectivos, el reconocimiento de otros desde la alteridad, etc. La socialización primaria finaliza cuando el concepto del otro generalizado se ha establecido en la conciencia del individuo, lo cual le otorga una posición subjetiva frente al yo y frente al mundo.

La socialización secundaria, por su parte, tiene que ver más con ese proceso de “participación de lo social”, en tanto implica un contexto mucho más amplio y complejo en términos de lo social como un escenario en el que confluyen diversos intereses y necesidades por fuera de los propios y de ese primer espacio base que constituye la familia. En este proceso de socialización secundaria la “cultura”, el ethos, juega un papel preponderante. Se define este momento como un proceso posterior a la socialización primaria que permite al individuo ya socializado la participación del mundo objetivo de su sociedad; en síntesis, puede expresarse como la internalización de las realidades que se contrastan con el mundo de base adquirido en la socialización primaria, descubriendo de esta manera que el mundo de sus padres, de su familia, no es exclusivo y que existen otras realidades por fuera de éste. En este sentido, Durkheim, plantea por ejemplo que los hechos sociales son exteriores al individuo y que poseen un poder de coerción frente a éste; de otro lado, Weber, define que la sociedad son los sujetos actuantes en interacción, y que por tanto esta no puede existir sin la acción de los individuos como punto de partida de los hechos sociales, entendidos, como las acciones orientadas a un sentido, a las acciones de los otros como acciones recíprocas.

Desde otra perspectiva Berger y Luckman (1983) plantean que las realidades sociales son cambiantes a través del tiempo y el espacio, definiendo la realidad como un fenómeno que es independiente de la voluntad del individuo. Las instituciones surgen a partir de que el individuo necesita cumplir con una externalización del modo de ser, sentir y pensar. De aquí entonces, que la socialización secundaria, sea vista también como el proceso mediante el cual se inculca y se instaure la cultura en los diferentes miembros de la sociedad, lo cual se va transmitiendo de generación en generación, buscando de esta manera que los sujetos aprehendan conocimientos, habilidades y competencias para la participación adecuada de la vida social.

Ahora, el profesor Eduardo Aguirre Dávila miembro de línea de investigación en Psicología y Sociedad del Departamento de Psicología Universidad Nacional de Colombia, advierte que al hablar del proceso de socialización se evidencia el modo como los individuos construyen rasgos psicológicos que los caracterizan y la forma como se incorporan al mundo social, haciendo suyas las prácticas sociales y culturales propias del grupo al cual pertenecen. Este proceso orienta tanto los cambios que sufren las personas a lo largo de su vida, como los continuos ajustes que deben realizar en su entorno social. En este sentido, la socialización es un fenómeno complejo que no se expresa de manera unilateral-ajuste ciego del individuo a las exigencias de la sociedad-, sino en forma dialéctica, queriendo decir que en la socialización se resalta el carácter interactivo de las relaciones humanas, en donde tanto el individuo como el entorno pueden determinar el curso del desarrollo personal y social.

Recalca el profesor Aguirre que a través de la socialización los seres humanos adquieren e interiorizan la información necesaria sobre la realidad y el saber hacer (Knowhow), para poder actuar, en el contexto de las interacciones sociales, con independencia y compromiso, dando origen a su identidad individual y social, así como a los diferentes vínculos sociales. Como lo sostenía Chil citado por Kohlberg *“gracias a la socialización del individuo, que posee un variado potencial de conducta, es conducido a desarrollar un comportamiento según los niveles propuestos por el grupo al cual pertenece”* (Kohlberg, 1992). En este caso particular, nos centraremos a los procesos de socialización de los niños y las niñas de primera infancia que viven con padres-madres adolescentes.

1.3.3 La familia como sistema social

La palabra Familia descende de la voz latina *fames* (hambre) y *famulus* (esclavo), que a su vez tuvo su origen en la palabra osca *famel*, que también significa esclavo. Para los romanos significaba quienes habitaban en el hogar. Comúnmente a la palabra familia se le han asignado dos significados: una en sentido amplio, por el cual se comprende aquel grupo de personas que por naturaleza o por derecho están sujetas a la potestad de uno (Suárez Franco, 1990). Es sinónimo de conjunto de individuos unidos entre sí por vínculos jurídicos o naturales, como son el parentesco y el matrimonio; otro en sentido estricto, según el cual se considera como la agrupación de personas cuya generación es común por descender de un mismo tronco o raíz; comprende a los padres y los hijos.

De otro lado, Aylwin (2000) resalta que en la sociedad los diferentes grupos sociales sustentan diferentes concepciones de la familia, las cuales abarcan desde los enfoques más tradicionales a los más modernos. Entre las principales concepciones se encuentran:

- Los vínculos de consanguinidad
- Los lazos de parentesco
- Los lazos jurídicos, legales, religiosos, sancionados institucionalmente
- Las relaciones referidas a la obtención de recursos económicos
- Las relaciones de poder
- Los vínculos afectivos y socioemocionales
- Las definiciones socioculturales

Estas dimensiones son diferentes, pero están superpuestas y entrelazadas. El fenómeno “familia”, tal como se lo vive en la vida cotidiana, resulta de particulares relaciones entre ellas. Sin embargo, de las múltiples definiciones que desde las diferentes disciplinas se han construido

sobre la familia, todas conservan básicamente lo siguiente: la familia reúne a un grupo humano por afinidad, consanguinidad o intereses comunes; tiene unas funciones sociales que le son inherentes y que si bien pueden ser transferidas a otras instituciones, son de su responsabilidad inicial, puesto que es en el interior de la familia donde el niño y la niña establecen sus primeros vínculos sociales, incorporan el lenguaje y son incorporados a la cultura (González Bedoya, 2007). Como concepto y vivencia, siguiendo a González, la familia ha tenido múltiples cambios a lo largo de la evolución humana y guarda también diferencias proporcionales de acuerdo al contexto o cultura en la que esté situada sufriendo transformaciones que pueden ser analizadas históricamente. En ese sentido, Arriagada citada por Mario Quiroz (2001) plantea que actualmente la familia todavía concentra las funciones reproductivas, operativas y de cuidado y la socialización temprana de los hijos; en tanto que funciones de tipo más instrumental como la educación y la producción económica para el mercado, fueron desviadas hacia otras instancias sociales.

Además, siendo la familia un grupo de interacción humana en el que se establecen vínculos afectivos, adquiere la característica de ser un espacio dinámico, que si bien tiene cierta estabilidad interior, también es permeable al cambio porque está constituida por un conjunto de individuos en interacción, involucrados en un proceso continuo de autodefinición e interpretación, en esa medida, puede generar transformaciones en la misma cultura. De este modo, la familia se convierte en una instancia mediadora que oscila entre dos funciones sociales muy importantes: por un lado debe mantener unos valores y costumbres a través de las normas y prácticas de crianza socialmente establecidas; y de otro lado, dada su permeabilidad y selectividad como sistema que es, tiene cambios en su dinámica interna que suscitan transformaciones al microsistema (sociedad).

Por su parte, el grupo del Centro de Referencia Latinoamericano Para la Educación Preescolar (CELEP, Habana, Cuba) señala que la familia es para la sociedad una institución con cierto status jurídico, con una situación material determinada, con normas de la conciencia social que la regulan, etc.; pero, para sus miembros, es el grupo humano en el cual viven, donde manifiestan importantes manifestaciones psicológicas y las realizan en diversas actividades. Es también el grupo más cercano, con el cual se identifican y desarrollan un fuerte sentimiento de pertenencia, donde enfrentan y tratan de resolver los problemas de la vida de convivencia. Esa resolución de problemas se realiza a través de las actividades y relaciones intrafamiliares, que los estudiosos agrupan fundamentalmente por su contenido en las llamadas funciones familiares, las cuales están encaminadas a la satisfacción de importantes necesidades de sus miembros no como individuos aislados, sino en estrecha interdependencia. (2000)

Desde las aristas de reflexión provistas por los diferentes autores y por los hallazgos de la investigación, se propone como artículo individual el siguiente: *Familias conformadas por adolescentes, un nicho de encuentros y desencuentros en cuanto a procesos de socialización se refiere. Una historia contada con niños y niñas nacidos en estas familias.*

El artículo da cuenta desde diversos análisis como estas familias resultan de un cúmulo de circunstancias que afectan directamente los procesos de socialización; el texto igual que la investigación, centra su desarrollo en profundizar las reflexiones que se suscitan a partir de las imágenes y vivencias que frente a sus familias han construido los niños y las niñas.

1.4 Presupuestos epistemológicos:

Por donde caminar (Perspectiva metodológica de la investigación)

*“La investigación cualitativa,
Más que un conjunto de estrategias metodológicas,
Es una alternativa de aproximación a lo humano,
En el lenguaje y por el lenguaje, es un camino
Para acceder al sentido de lo humano”.*

María Teresa Luna

Las opciones metodológicas encarnan en sí mismas, las formas de aproximación a los sentidos y significados que pretenden tejerse desde el ejercicio investigativo, por ello el estudio se ampara en una perspectiva fenomenológica - hermenéutica, en tanto la pretensión principal se ancla en comprender, develar, identificar e indagar desde los niños y niñas, sentidos, significados y vivencias que aportan a la comprensión del problema de investigación. Concibiéndose como un estudio comprensivo, se ancla la mirada epistemológica adoptada como opción que cobra un valor y una posibilidad en doble vía; por un lado, busca la construcción del conocimiento y por otro, desde lo ontológico, como posibilidad constante de resignificar las realidades de la experiencia humana en tanto humana de las realidades de hijos e hijas de madres y padres adolescentes frente a su familia. Todo ello dentro de un marco que articula procesos en términos de la objetivación de la realidad, desde la posibilidad de las interpretaciones que se hacen de los contextos y de las realidades mismas.

Es importante en atención a las anteriores líneas, aproximarse a algunas consideraciones generales del enfoque fenomenológico–hermenéutico al constituirse en un elemento nodal para la fundamentación metodológica. De esta manera y en primera instancia, señala Romo (1999), que hablar de metodología interpretativa es hacer referencia a formas concretas de percibir y abordar la realidad, lo cual lleva a compartir posturas que coinciden en concebir dicha realidad como multirreferencial y cambiante, cuyas explicaciones son un producto social y humano; aspecto que implica la incorporación en el discurso científico, de los sujetos como productores

de historias, de prácticas, de significados y un retorno hacia lo cotidiano y hacia quienes construyen y dan vida permanentemente, a producciones particulares. Las búsquedas y tránsitos académicos deben partir de la interrogación de la realidad, del reconocimiento de los participantes en el proceso investigativo como sujetos de historia, lo que implica a su vez, la asunción de la subjetividad que nos conforma, atravesando igualmente, los intereses académicos y/o científicos no solo de la investigadora, sino de los niños y niñas como constructores del conocimiento.

Es así como las implicaciones metodológicas vinculadas al trabajo de las diferentes formas de construcción cultural de los sujetos, requieren reconocer la carga ideológica e histórica con la que se ubica la investigación y que se manifiesta incluso en el tipo de preguntas mediante las cuales se pretende interrogar y comprender la realidad; esto se advierte incluso, desde las primeras preguntas, en la definición del objeto de estudio, los momentos de escucha y recuperación de información y está presente en el momento de la interpretación y en la escritura.

En cuanto a la connotación de una perspectiva fenomenológica-hermenéutica el estudio comprende la producción de conocimiento desde la reflexiones de Paul Ricoeur (2006), ya que para este autor esta dialéctica epistemológica se da permanentemente en los procesos investigativos; es decir, fenomenología y hermenéutica van de la mano a la hora de abordar, comprender, significar la realidad social y no por separado como se ha entendido en la tradición académica. Dice el crítico y teórico literario al respecto:

La hermenéutica se construye sobre la base de la fenomenología y así conserva aquello de lo cual no obstante se aleja: la fenomenología sigue siendo el presupuesto insuperable de la hermenéutica. Por otra parte, la fenomenología no puede constituirse así misma sin un presupuesto hermenéutico (ibíd, pág. 40).

El presupuesto fenomenológico de la hermenéutica como filosofía de la interpretación, es según el pensador “*toda pregunta sobre un ente cualquiera es una pregunta sobre el sentido de ese ente.*” (p. 54). El ente del estudio son las imágenes y vivencias que los niños y las niñas tienen de sus familias; el proceso investigativo busca la identificación-comprensión de éstas y su incidencia en los procesos de socialización; por lo que se plasma en el lenguaje, la experiencia de los niños y las niñas en sus familias, en sus relaciones con los padres, cuidadores y adultos significativos; labor que sólo es posible a partir de lo que el mismo autor denomina como “distanciamiento”, dado que “*a toda conciencia de sentido pertenece un momento de distanciamiento, de poner a distancia lo vivido.... la fenomenología comienza cuando, no contentos con vivir-o con revivir-, interrumpimos lo vivido para darle significado.*” (Ibíd pág. 56).

Los niños y las niñas se distancian en el paraje reflexivo que les propone el estudio dentro de su cotidianidad, y es por ello que desde esta dialéctica fenomenología-hermenéutica, llegan al lenguaje por medio del mismo proceso tal como cifra Ricoeur, remisiones del orden lingüístico que estructuran la experiencia de los y las niñas; textos que dibujan imágenes y describen vivencias, convirtiéndose en tramas que desarrollan las implicaciones temporales de la experiencia perceptiva, es historia al ser historicidad, relatos de la experiencia humana de los niños y las niñas que les reivindica como actores y constructores de la realidad social.

De lo anterior, con el análisis de la información generada por las diversas técnicas, se construyen textos que conducen desde las observaciones de Ricoeur, a la manifestación de la “mismidad”, base esta del sujeto y posibilidad para problematizar los procesos de socialización. Más aún, los niños y las niñas se convierten en “personajes” de sus relatos, personajes que

resultan de ese conjunto de experiencias narradas y que configuran al niño-a como autor-creador y al mismo tiempo, intérprete hermenéutico de su historia, de su vida:

La persona, entendida como personaje del relato, no es una identidad distinta de sus experiencias. Muy al contrario: comparte el régimen de la identidad dinámica propia de la historia narrada. El relato construye la identidad del personaje, que podemos llamar su identidad narrativa, al construir la de historia narrada. La identidad de la historia hace la identidad del personaje (1997).

Ahora bien, el presupuesto hermenéutico de la fenomenología implica a su vez dos cosas: La primera, “la necesidad que tiene la fenomenología de concebir su método como una *Auslegung*, una exégesis, una explicitación o una interpretación” y la segunda, que esa interpretación sea dada en el plano de la “intersubjetividad” (*ibíd*, ág. 60). Interpretar (comprender una expresión, en este caso las imágenes y vivencias de los y las niñas), dice Husserl citado por Ricoeur:

Es algo distinto de encontrar las imágenes que se refieren a ella. Las imágenes pueden “acompañar” e “ilustrar”, pero no la constituyen y son siempre inadecuadas para ella... los significados sólo pueden determinarse y actualizarse a la luz de un contexto (*Ibíd*, págs. 60-61).

Esta interpretación se instala desde el marco de la intersubjetividad entre el niño/a y sus familiares, entre el niño/a y la investigadora, ya que la interpretación sólo es posible en la conversación entre unos con otros, hecho que permite la reivindicación de ese “otro” como portador de experiencia al igual que “yo”: “hablando en términos absolutos, sólo uno es sujeto “yo”, el “otro” no se da simplemente como un objeto psicofísico, situado en la naturaleza; también un sujeto de experiencia del mismo modo que yo por lo tanto, me percibe como perteneciente al mundo de su experiencia” (*Ibíd*, pág. 66).

Solo reconociendo al niño-a como portador de “experiencia”, es posible captar el significado que tiene para el-ella su familia adolescente, la relación e incidencia de las imágenes y vivencias en los procesos de socialización desde este plano de la intersubjetividad como marco de la interpretación, ya que por medio de ella es que los niños-as experimentan el mundo, su familia, su cotidianidad. La propuesta de Ricoeur, abre un camino para la investigación, la narrativa como condición ontológica del sujeto invita a considerar que la vida humana es un relato y que por lo tanto, sólo nos podemos comprender al “textualizarnos”, al volvernos “texto” para sí y para otros, hecho que permite el autorreconocimiento, la narración del sí mismo y de la propia historia (objetos configurados por los procesos de socialización). Dice Larrosa citado por Bolívar, Domínguez y Fernández en esto de comprendernos como texto:

Lo que somos no es otra cosa que el modo como nos comprendemos, el modo como nos comprendemos es análogo al modo como construimos textos sobre nosotros mismos; y como son estos textos depende de su relación con otros textos y de los dispositivos sociales en los que se realiza la producción y la interpretación de los textos de identidad. (2001, pág. 87)

No obstante, la pregunta por las imágenes y vivencias de los niños y las niñas en torno a su familia y la influencia de éstas en los procesos de socialización, es posible ser tejida, nombrada, imaginada, interpretada con y desde los mismos niños-as; interpretación que parte de la narrativa al ser ésta, elemento estructurante de la experiencia humana.

De igual forma, la pregunta por la familia, por las imágenes, las vivencias es posible de ser respondida mediante el relato de la historia, de la cotidianidad; asunto que posiciona a la narración como herramienta metodológica en la aprehensión de esas mismas imágenes, de esas vivencias para los niños-as. Camina el estudio con el báculo reflexivo propuesto por Ricoeur: lo común de la experiencia humana es que puede ser narrada, puede ser relato; y como tal es

llevado al lenguaje desde el otro (padre, madre, adulto significativo, cuidador), ese otro que permite al niño-a, comprenderse, trama en la que irrumpen las características y dinámicas de los procesos de socialización.

La investigación se ancló por lo tanto, en la conversación (mediadas por las técnicas investigativas) y construcción permanente de textos a partir de las voces y representaciones hechas por los niños y niñas de sus familias, sobre ellas se sustentaron y desarrollaron las diferentes categorías de análisis en conjunción con las intencionalidades del estudio. De esta manera, la investigación se asumió de una forma “horizontal y cercana” frente a los procesos vividos con los actores propiamente dichos, así mismo, la efectividad, en tanto los propósitos de la investigación, cobró una mayor relevancia al optimizar aspectos como tiempo, recursos y conocimientos, conjugándose una interacción tácita de lo epistemológico, lo ontológico y lo histórico como soportes estructurantes de lo interpretativo y como insumos básicos, para la construcción conjunta entre los/as actores y la investigadora de nuevos conocimientos y significados desde la experiencia misma, desde la cotidianidad, desde la propia agencia humana y desde el mismo mundo de la vida.

1.5 Metodología utilizada en la generación de la información.

1.5.1 proceso de selección de los actores

Los niños y las niñas como sujetos de palabra, constructores y narradores de sus historias y sus mundos. (Sobre los actores de la investigación).

Para seleccionar los actores de esta investigación se realizó inicialmente una encuesta cerrada en los 15 hogares infantiles de Fe y Alegría regional Antioquia, la intención específica de

la encuesta, fue determinar, cuáles eran o habían sido las familias conformadas por padres y/o madres adolescentes en el momento del nacimiento del primer hijo. La información se recogió con el apoyo de las directoras y coordinadoras pedagógicas de los diferentes centros y posteriormente se tabuló, encontrando que de 3000 familias encuestadas, 360 cumplían con el criterio de ser o haber sido familias conformadas por padres y/o madres adolescentes, develándose desde el momento mismo de la tabulación, un creciente fenómeno que aún en una pequeña escala (representada en este caso sólo en los hogares infantiles de la regional Antioquia de Fe y Alegría), dejaba entrever la magnitud de este fenómeno, aproximadamente un 10% de las familias se habían constituido en la adolescencia de uno o ambos padres, con las consabidas tensiones que ello implica y que se abordan en diferentes espacios de esta investigación.

A partir de allí se ubica la población y se determinó seleccionar aleatoriamente, cinco niños/as que fuesen o hubiesen sido hijo/as de familias conformadas por padres y/o madres adolescentes y que cumplieran con una o varias de las siguientes condiciones:

- ✓ Tener entre 4 y 6 años de edad.(primera infancia)
- ✓ Vivir con ambos padres o al menos uno de los padres biológicos
- ✓ Vivir en familias de diferentes tipologías
- ✓ Al momento de nacer el niño o niña, al menos uno de sus padres es adolescente.
- ✓ Al inicio de la investigación, al menos uno de sus padres es adolescente.

Una vez clasificada la información se encontró que en todos los hogares infantiles, habían niños y niñas que cumplían con las diferentes características determinadas para la selección, lo cual haría realmente dispendioso el trabajo, dadas las distancias geográficas de los diferentes sitios; por tanto, se optó por elegir el hogar infantil “chispitas”, ya que se observaban allí, una de las características preestablecidas para el proceso investigativo, además porque dentro del

contexto del barrio (Santo domingo Sabio, sector La torre), es cada vez más recurrente el fenómeno de los embarazos adolescentes.

Aunque inicialmente lo anterior correspondió a asuntos “aleatorios”, de acuerdo a delimitaciones en pro de una mayor rigurosidad metodológica del estudio, el camino recorrido fue cada vez más enriquecedor y productivo, pues esos cinco niños que desde el primer momento participaron como si fuera “un premio”; fueron construyendo un horizonte de historias, sentidos y realidades que se nutrían y recreaban en el día a día, en cada encuentro, en sus rostros ávidos de ser escuchados; en sus deseos de dibujar y con ello compartir sus mundos, sus anhelos, sus deseos, sus representaciones, sus temores, sus sueños, sus tristezas, sus rencores. Ellos fueron motor y combustible, alma y vida de esta investigación, ellos ratificaron con sus voces, sus realidades y sus imágenes, un presente cargado de historias complejas, que traen consigo el imperativo de ser reflexionadas y recreadas, para que puedan constituirse en punto de partida en la generación de nuevas realidades y alternativas para la construcción de mundos mejores para todos y todas.

Tres (3) niños y dos (2) niñas son los co-narradores y autores de este texto, que en su forma objetiviza y formaliza al público, el proceso de investigación.

1.5.2 las técnicas y sus instrumentos correspondientes.

Dibujando y narrando nuestras realidades (Las técnicas utilizadas para la recolección de la información).

Encontrar técnicas pertinentes y válidas, fue una tensión permanente y un gran reto ante las diversas demandas de rigurosidad exigidas desde los procesos epistemológicos y

metodológicos de la investigación, no solo por la postura ética como investigadora especialmente en este estudio que recupera las voces de los niños/as y que requiere no solo habilidades pedagógicas, sino una posición de dignidad y respeto hacia ellos/as. No obstante, era clave mantener estrategias activas que permitieran a los niños y niñas construir procesos de comunicación y representación permanente, a través de diferentes técnicas y momento donde se manifestaba, se exfoliaba y afloraban indescritiblemente relatos, expresiones, gestos y hasta silencios elocuentes que permitían hilar encuentro tras encuentro, unas historias de vida donde a pesar de su corta edad ya cargaban, contaban y permitían dilucidar las diferentes construcciones y relaciones que iban configurándose para ellos-as, en la construcción de sus realidades sociales y la escenificación que representaban sus entornos más cercanos y su principal espacio de desarrollo vital, su familia.

De aquí entonces que las técnicas propuestas aunque se nutrieron de fundamentaciones metodológicas aportadas básicamente desde la etnografía, se recrearon desde lo pedagógico y lo didáctico de cara a los objetivos mismos de la investigación. Las técnicas utilizadas fueron:

Entrevistas conversacionales con los niños/as y sus familias:

Dada la necesidad planteada de acercarse a las imágenes y vivencias de los niños y las niñas actores de la investigación, se planteó como una de las principales técnicas la entrevista conversacional, porque permitía mantener una interacción más directa y horizontal en los diálogos y narraciones que iban construyéndose. Se concibe la entrevista como un asunto que

Presupone la existencia de personas y la posibilidad de interacción verbal dentro de un proceso de acción recíproco. Como técnica de recolección, va desde la interrogación estandarizada hasta la conversación libre, en ambos casos se recurre a una guía que puede ser un formulario o esquema de cuestiones que han de orientar la conversación... La ventaja esencial de la entrevista reside en que son los mismos

actores sociales quienes proporcionan los datos relativos a sus conductas, opiniones, deseos, actitudes, expectativas, etc. Cosas que por su misma naturaleza es casi imposible observar desde fuera. (Sierra B., 1996, pág. 193)

Desde esta perspectiva y partiendo de los objetivos de la investigación, los protocolos y guías de las entrevistas, se incorporando **estrategias didácticas**, acorde a las edades de los niños y las niñas, que permitieran desde lo metodológico ahondar en la re- construcción de los relatos, las representaciones e imágenes que iban dándose en los encuentros con éstos y éstas. En este sentido, las estrategias utilizadas fueron:

Contémonos nuestra historia.

Esta técnica se utilizó para el acercamiento a las historias de vida contadas desde los niños/as, se centró en las narraciones de ellos y ellas, pero en conjunto con sus madres, quienes a pesar de no ser actores centrales del estudio, tal y como se sustenta en la justificación del mismo, se vinculan en el desarrollo específico de esta técnica, por considerarse pertinente en el marco de los objetivos de la investigación, dada la importancia de co-construir elementos relevantes de la historia de los niños y niñas como punto de partida para las reflexiones propuestas.

Para ello se propuso una entrevista conversacional, donde se realizó una aproximación a algunas dinámicas de las familias a través de las narraciones que los actores hicieron frente a diversas situaciones vividas; así mismo, se revelaron allí diversas situaciones de las historias de los niños y las niñas que permitieron contextualizar desde diferentes referentes y percepciones, información determinante dentro de los objetivos de la investigación. El protocolo de intervención se estructuró de tal forma que se recogieran aspectos de la vida de los niños y las niñas, incluso desde el periodo prenatal, la técnica se fundamentó a partir de preguntas que

permitieran por un lado, ir conduciendo el diálogo con las niñas y niños y por otro, ir construyendo sus propios relatos⁶.

Frases inconclusas

Las frases inconclusas representan la posibilidad de generar discusiones y opiniones con los niño/as, en tanto, se fundamentan en la presentación de frases que deben ser completadas por esto/as desde sus opiniones, por ejemplo:

Cuando llego a mi casa encuentro...

Cuando en mi casa hay peleas me...

Cuando es de noche yo hago...

Cuando veo a mi mamá...

Estas frases surgen desde los intereses particulares de la investigación y para dinamizar este momento con los niño/as pequeño/as, se utilizaron juegos con dados, alcanzar la estrella, buscar en un “bosque” las frases; crear un camino donde a medida que se respondan las frases se avanza, crear historias para interactuar desde la proposición de las frases, entre otras. Con las frases inconclusas se buscó identificar las características dadas en las dinámicas familiares de los y las niñas.

Las “frases incompletas” según Abt y Bellak (1999) al consistir en un número de frases que el examinado debe completar, permiten la exploración de áreas significativas de adaptación de un individuo a situaciones especiales o con el fin de investigar algún conjunto específico de

⁶ Para una mayor claridad se presenta el protocolo de ejecución de esta técnica en los apéndices de este estudio.

actitudes. Esta técnica originalmente se utilizó con la intención de obtener material clínico para diagnóstico psicológico de algunos pacientes en el área clínica, en especial sobre sentimientos y actitudes en ámbitos de las relaciones interpersonales⁷.

Creación de historias con imágenes generadoras

Esta técnica se fundamenta en la puesta en escena de imágenes que representan diferentes situaciones de la vida cotidiana y que buscan que el niño/a haga una descripción libre de ellas; muchas veces los niños/as las relacionan con historias o hechos de su propia experiencia; si no lo hacen espontáneamente pueden realizarse algunas preguntas que le permitan hacerlo. Esta estrategia puede utilizarse de manera individual, donde cada niño/a construye sus propias historias o relatos o de manera colectiva, permitiéndose un intercambio espontáneo de opiniones y experiencias (todo depende de las intencionalidades del investigador/a).

En el caso particular de este estudio, se presentaron algunas láminas que recreaban diferentes escenarios y situaciones de la vida cotidiana, (por ejemplo una niña de mano de una mujer adulta, un niño y una niña jugando, una niña acompañada de un hombre, entre otros), a medida que van pasando las imágenes, los niños-as, van narrando las historias desde sus observaciones, y posteriormente se hacen algunas preguntas en relación a la actividad, tales como, en qué se parece la niña del cuento a ti, te han pasado cosas parecidas a las de la historia, entre otros.

Mi casa

⁷ Existe un debate teórico de si es o no una prueba proyectiva, que no viene al caso discutir en el estudio

Para los niños-as en sus diferentes etapas, el arte y dibujo son un medio de expresión que aporta grandes beneficios a su desarrollo. El dibujo y la pintura facilitan que el niño mejore su psicomotricidad fina, su escritura y lectura, que desarrolle su creatividad y aumente la confianza en sí mismo. Además es un excelente medio para que exprese sus sentimientos, emociones y sensaciones y por si fuera poco, contribuye notablemente a la formación de su personalidad y madurez psicológica. Con tantos beneficios -el arte y dibujo infantil-se convierten en un pasatiempo muy llamativo para los niños-as lo que lo hace un elemento de vital importancia en los proceso de investigación ya que los niños co-investigadores no han desarrollado completamente su lenguajes, por lo que las imágenes se convierten en referentes discursivos y de su apropiación del mundo, la vida y su familia.

Esta técnica se utilizó, básicamente para develar las distintas imágenes y percepciones que viven y tienen los niños/as, frente a lo que es su hogar, su casa y su contexto cercano. Lo cual se constituye en factor clave en términos de los objetivos de la investigación, en tanto la representación gráfica que hacen los niños y niñas de su casa, permite develar elementos puntuales como espacios con los que cuentan y en los cuales interactúan con los demás miembros de sus familias, los elementos del entorno de su casa a los que le otorgan relevancia y por qué, ejemplo su cuarto, con quién duermen, cómo viven las prácticas de cuidado, de comunicación, de protección, qué condiciones de esa casa relatan o relacionan con prácticas de convivencia en sus familias, cuáles son las imágenes que tienen de su casa como espacio de encuentro de la familia; entre otros que surgen en las particularidades del proceso.

Frente a la aplicación de la técnica, es fundamental tener en cuenta algunos elementos tanto técnico- procedimentales como éticos de la investigación, en aras de respetar o guardar la

intimidad del dibujo de los niños, permitiendo que éste lo realicen como una producción individual que sólo será compartida con la investigadora, sin detrimento de críticas y/o comparaciones con otros dibujos por parte de sus compañeros o la investigadora misma, las características de cada dibujo son distintas y relevan en cada caso, los asuntos que le son significativos a cada niño o niña, en términos de lo que se busca.

Así mismo, es recomendable desde lo procedimental, garantizar que los niños cuenten con los implementos y espacios necesarios requeridos (colores, lápices, papel), garantizando con esto que por el hecho de estar en una misma mesa, compartiendo los mismos materiales por ejemplo, no se corra el riesgo de que los dibujos de alguno sean una imitación de los otros, (lo cual puede ser muy común en esta edad.) y no una producción gráfica en la que se representen sus percepciones e imágenes, tal y como es el propósito de esta técnica.

Se parte de la realización del dibujo de la casa para analizar asuntos relevantes para los niños/as frente a su entorno cercano, su hogar y las relaciones que allí viven y construyen. Inicialmente se realizaron las actividades de introducción con los niños y niñas (bienvenida, saludos y motivación frente al trabajo). Así mismo, se dan las respectivas indicaciones frente al trabajo, haciendo énfasis en aspectos como que vamos a dibujar nuestra casa, las cosas que más nos gustan, los espacios donde juegan, donde comen, donde duermen.

Por lo tanto, se hizo fundamental crear las condiciones para que el dibujo, respondiera a la producción material de las imágenes que ellos/as tienen frente a su hogar. Por tal razón una vez realizado el dibujo, se crea un espacio individual con cada uno de los ellos/as, generando el diálogo a partir de preguntas como: ¿qué dibujaste, quiénes aparecen en el dibujo, cuál es el espacio donde duermes, con quién duermes, dónde comes, qué es lo que más te gusta de tu casa?,

si aparecen por ejemplo figuras de personas en el dibujo indagar por quiénes son, qué están haciendo, entre otras. Se tuvo la precaución de marcar con fecha y nombre los dibujos, además de escribir los aspectos más relevantes que se iban encontrando a partir del diálogo con los niños/as, lo cual da “pistas”, elementos para empezar a develar aspectos de la cotidianidad que son relevantes en la construcción de imágenes y vivencias que se gestan desde esas interacciones.

Es importante aclarar, que el dibujo en este caso se plantea desde lo pedagógico como el pre-texto, para exfoliar el relato, a partir de las representaciones gráficas que los niños y las niñas habían construido; en ningún caso se hizo análisis psicológico de los mismos, puesto que la pretensión central está en la narrativa, en las voces y expresiones de los niños y las niñas, en sus propias interpretaciones y planteamientos y no en la interpretación de otros. Para dar muestra de ello, se presentan algunos dibujos en los apéndices de esta investigación.

Hablando de papá

Desde el abordaje que hacen diferentes disciplinas como la psicología, la pedagogía en relación a los procesos de socialización, se otorga un lugar fundamental al padre y a la madre como portadores de sentidos y significados en la vida de los hijos; es así como por ejemplo en esas primeras relaciones e interacciones se instaura la norma, se construye el vínculo y se generan ideales en los procesos de desarrollo.

En el contexto específico de los niños y las niñas participantes de la investigación, es recurrente la ausencia del padre y la presencia de padrastros, que aparecen cada vez con mayor fuerza en papeles determinantes en esas vivencias que los niños y las niñas expresan a través de

su narrativa. De aquí entonces, que se hizo necesario profundizar de manera más específica frente a esas imágenes y vivencias que los niños y las niñas estaban experimentando y materializando en sus relatos; por ello y a partir de los objetivos de la investigación de comprender dichas imágenes y vivencias de las familias y la marcada influencia del padre en ello, se procede a estructurar esta técnica.

Esta técnica se utilizó para generar algunas imágenes y percepciones que tienen los niños y las niñas frente a la figura paterna y las relaciones que desde allí se han gestado. La estrategia fundamental es el dibujo y a partir de éste, se generaron narraciones por parte de los niños/as donde se develan las percepciones y vivencias que tienen frente a sus padres y/o a la figura de identificación que actúe como referente del padre dentro de su entorno familiar. En primer lugar, se motivó y se dieron las indicaciones generales para la realización del trabajo, en la primera parte de la actividad sólo se les pide que dibujen al papá o lo que recuerdan de él. Una vez realizado el dibujo se les pide que cuenten qué dibujaron, qué es lo que aparece, quiénes, qué están haciendo entre otras; al finalizar el dibujo se les invita a escribir una carta para el papá, pero con base en ese dibujo que ya se realizó; como los niños/as, generalmente en esta etapa (entre 4 y 6 años), aún no han accedido a la escritura convencional, sus textos se construyen con ideas cortas que luego se van uniendo, por eso a partir de conocer estas características, el papel del investigador es fundante para lo que pueda surgir y finalmente materializarse en los diálogos; los cuales se construyen como un tejido de segmentos e ideas que los mismos niños van manifestando, el papel de la investigadora es entonces, transcribir las narraciones que los niños hacen a partir de sus seudolettras y/o ideas que expresan que han escrito. Finalmente, después de haber elaborado la carta con los niños/as, se lee el texto final, preguntando si quieren agregar o quitar algo y por qué desean hacerlo, esto permitió a su vez develar algunos sentimientos y/o

emociones al respecto, que en este caso se recapitulan dentro del análisis final, de acuerdo a los objetivos de la investigación.

Es importante aclarar que este es un ejercicio que se hace de manera individual, velando por preservar la intimidad de las manifestaciones y sentimientos que los niños y las niñas expresan.

Cuando era bebé

En los primeros años de vida, se encuentra un gran número de recuerdos y prácticas referidas al cuidado, la aceptación y vinculación del niño o niña con el mundo que le rodea; así mismo empiezan a perfilarse estructuras de organización, convivencia y pautas de crianza, que paulatinamente constituyen los entornos de desarrollo en los que crecen éstos y éstas.

Esta técnica se aplicó con el fin de conocer a través de los dibujos de los niños y niñas, algunas prácticas de crianza referidas al cuidado y la protección que éstos/as perciben de sus familias, para ello se indagó a partir de dichos dibujos, sobre diversos aspectos evocados por los niños/as frente a cuando eran bebés, fundamentado todo esto en la relevancia que cobran los primeros años de vida, y las percepciones que frente al vínculo se construyan allí para los procesos de socialización y para el desarrollo en general.

De esta manera el encuentro con los niños y las niñas se configuró en un conversatorio a partir del interrogante de ¿Cómo vivíamos cuando éramos bebés?, y previamente se les solicitó una fotografía de esta etapa de cada uno de ellos/a. Cuando el conversatorio terminó, se realizó un nuevo dibujo donde se plasma lo conversado de cuando eran bebés, apareciendo así asuntos varios frente a los propósitos indagados en esta técnica.

1.5.3 las consideraciones éticas

La ética en la investigación un asunto de subjetividades, intersubjetividades y de experiencias de vida. Una reflexión desde las consideraciones éticas de este estudio.

Para hablar de las concepciones éticas que regentan esta investigación, es fundamental precisar cuál es el concepto de niñez de la que se parte y para este caso, se asume una concepción de la infancia como un ciclo del desarrollo determinante, una vez que en él se consolidan las estructuras y principios morales, éticos, afectivos, cognitivos, entre otros que coexisten a lo largo de la vida; este estudio opta por asumir una posición más operativa y menos discursiva en cuanto al tema se refiere; al preguntarse por asuntos tan complejos, pero también tan cotidianos y actuales como lo son ser niño/a hoy con una determinante clave que es ser hijos-as en contextos tan particulares y complejos como las familias conformadas por padres y/o madres adolescentes.

En esta investigación los actores centrales, nervio y músculo del estudio, son los niños y niñas, sus voces, sus narraciones, sus historias; por ello se generaron permanentes interacciones con ellos y ellas, con el fin de “auscultar” sus propias vivencias y subjetividades, manteniendo siempre un justo equilibrio entre el respeto, el avance de la investigación y su propia dignidad, se asumió la investigación en directa relación con el deseo y la necesidad de poner el conocimiento al servicio de la reflexión y el cuestionamiento problémico de situaciones que tocan directamente con lo que es el desarrollo humano; además con la apuesta porque la investigación y conocimiento permitan crear y recrear nuevos sentidos y realidades, connotándose el proceso mismo como un inicio para seguir cuestionando y buscando alternativas de solución y propuestas de intervención, con una mirada cifrada en la realidad y con un horizonte puesto en la utopía de seguir soñando mejores presentes y futuros posibles. No obstante, en todo el camino el énfasis

estuvo siempre puesto en la recuperación, escucha, validación y valoración de las vivencias; manifestaciones, construcciones y en general, las voces de los niños y las niñas; lo cual implica intrínsecamente el ejercicio permanente de reflexiones éticas diversas desde el respeto y reconocimiento de los niños y las niñas como interlocutores válidos, como sujetos históricos; desde posicionamientos éticos y políticos claros, en tanto la valoración de las comprensiones, lógicas, sentidos y significados de lo que a partir de sus vivencias y discursos se construye y resignifica, lo cual compromete de forma imperativa el ser y el hacer como investigadora.

Es importante también resaltar aquí la importancia del principio de confidencialidad y protección de la intimidad desde los diferentes testimonios y encuentros con los niños/as y sus familias; asumiéndose dichos relatos con propósitos de carácter netamente académico, por ello no se referencian nombres propios ni señalamientos específicos, que puedan dejar en evidencia y/o implicar incluso, riesgos para la protección de la integridad y dignidad de los actores.

Puede sintetizarse entonces diciendo que lo ético en esta investigación se fundamenta en el cuidado y respeto del otro en el esplendor del término; lo cual permite entonces un reconocimiento desde la alteridad, que lleva a asumir a los niños y las niñas, como sujetos que pueden narrarse a sí mismos y que narran los contextos y las interacciones en las que paulatinamente van constituyendo su subjetividad.

1.6 Proceso de análisis de información

Orientación metodológica para el análisis

Para el análisis de la información generada por las diversas técnicas, se siguió una ruta semiótica orientada a identificar y tejer lugares textuales de producción de sentido, ruta que

paulatinamente permitió ir “hilando, tejiendo”, reconfigurando desde la interpretación y la comprensión de la investigadora de las acciones y el lenguaje de los niños y las niñas desde múltiples posibilidades (verbal, no verbal, símbolos, desde lo lúdico, entre otros), nuevos sentidos y significados; buscando estar siempre atenta a la elocuencia y relevancia de **todo aquello que en la “cotidianidad habla”, y que no necesariamente se dibuja con palabras.**

Por ello la semiótica y la narratividad propuesta por Ricoeur se asume como una posibilidad para tejer lugares de producción de sentido dentro del estudio y de igual manera se consideró también, una perspectiva analítica que permitiera producir nuevas categorías además de las iniciales que iluminarán las reflexiones frente a las diversas interacciones y propósitos de la investigación, se tuvo claro que dentro de dichas interacciones y construcción conjunta de conocimiento y significados entre niños-as e investigadora, el análisis posibilitaría la consideración de categorías emergentes y la recreación permanente de las ya establecidas. Esta ruta consistió en un recorrido por los siguientes momentos:

- Diseño inicial (construcción del problema, objetivos, metodología, técnicas para la generación y sistematización de los datos, la elección de los actores de la investigación, entre otros)
- Rastreo conceptual y revisión de antecedentes investigativos.
- Análisis documental de fuentes secundarias (referentes conceptuales): investigaciones sobre el tema, textos y autores en frente a las categorías a abordar en la investigación (familia, imaginarios y vivencias, vínculos, procesos de socialización y construcción de la subjetividad).
- Generación de información de fuentes primarias con niños/as, actores de la investigación, observación, interacción, utilización de técnicas como:

Diario de campo, memos analíticos, imágenes y palabras generadoras para iniciar diálogos con los niños y niñas, juegos de roles, entrevistas no estructuradas, frases inconclusas, interpretación de dibujos, entre otras. (Ver anexos)

- Análisis de la información generada, discusión con los referentes conceptuales, con la realidad encontrada. Validación del análisis (con los/as actores, con los textos, con pares académicos). En este acápite es preciso puntualizar frente al hecho de que se comparte fundamentalmente con los niños y las niñas, pero que sus padres son informados y consultados para su participación del proceso, lo cual queda registrado en el consentimiento informado. Así mismo, los hallazgos se presentan de manera muy general, sin incurrir en detalles ni en posiciones que atenten contra la intimidad y/o protección de la identidad, de acuerdo a las consideraciones éticas de esta investigación. En cuanto a los pares académicos, se comparten los resultados con algunas maestras y directoras de educación inicial de Fe y Alegría, centros donde se realiza la investigación.

Cabe señalar que dentro del análisis de las narrativas, se pondera como importante el reconocimiento y abordaje de hechos y experiencias (de los niños y las niñas), así mismo se acoge el concepto “*texto*”, como unidad empírica de análisis o de lectura. Al respecto dice Luna (2007):

Desde la tradición hermenéutica, ligada a la exégesis, el texto ha sido asumido como la “obra” que se representa en una grafía particular, en una escritura; el texto ha sido entendido, como texto escrito. Sin embargo, podemos considerar texto a cualquier forma objetivada de la representación sígnica-simbólica, y que por tanto sea susceptible de generar escrituras leibles-interpretadas. La acción humana, la palabra, la corporalidad, la obra escrita, la fotografía, la pintura, los objetos y sus usos, entre otros, son lenguajes que comunican y que pueden objetivarse en textos, que al “hablar”, sobre algo, o “decir” algo, o “nombrar” algo, son material de trabajo del intérprete. (pág. 6).

De lo anterior, la investigación intenciona la configuración de los datos arrojados en la generación de información, en una trama narrativa que unifica y da significado a los mismos, ello con el fin de expresar de modo auténtico la vida individual de los tres niños y dos niñas

participantes en el estudio, perspectiva que implicó dar cuenta de lo sucedido en sus familias como nichos primarios de socialización, giro narrativo que apunta a la comprensión de los procesos de socialización desde las voces infantiles.

2. PRINCIPALES HALLAZGOS Y CONCLUSIONES

“Mi familia, mi crecimiento y mi socialización”

Un estudio realizado desde las historias, voces y vivencias de niños y niñas nacidos en familias conformadas por padres y/o madres adolescentes, no puede escribir páginas para configurar un texto, sin la participación precisamente de los actores principales; es el momento entonces de conocer, describir y tratar de comprender, las imágenes y vivencias de los tres niños y las dos niñas participantes de la investigación, proceso que en todo su desarrollo se caracterizó como se ha connotado en páginas anteriores, por el respeto al otro-a que siendo portador de significados y realidades es en términos de Lévinas, responsabilidad subjetiva; mucho más cuando me disfrazo por así dominarlo, con las trajes de una investigadora inquieta por el Desarrollo Humano de los y las niñas.

Pablo, Mateo, Federico, Estefanía y Carolina constituyen los seudónimos de quienes aparecen en escena cual si fueran personajes de los cuentos infantiles; esto es, en el momento, en su momento y con toda la magia de la narratividad, acción que inicia desde el primer encuentro con los niños-as y sus familias y en donde se contextualizan los alcances, objetivos y acuerdos para llevar el estudio. De este primer momento quiero resaltar el talante con el cual que los niños-as asumen el estudio, al recordar que Pablo interroga sobre qué es una investigación, cuestionamiento que me condujo a explicarles con estas palabras:

-“vamos hacer un estudio para conocer qué saben los niños y las niñas y qué nos quieren contar de sus familias, con el fin de que pensando juntos podamos hacer de cada uno de nuestros días, una vida mejor”, explicación ante la cual respondieron con entusiasmo y con el señalamiento de la importancia de jugar y tener otros amigos en los encuentros. ¿Qué imágenes y

vivencias han construido de sus familias estos niños? Esto es lo que nos convoca en este texto, en este estudio, en este paréntesis de la vida.

2.1 No puedo nombrar a mi papá, mi mamá no me deja: *Imagen y vivencia de Pablo*

Pablo, niño de 6 años vive en una familia compuesta por su madre, su padrastro y su hermano menor, los diversos momentos en la generación de la información se hilan en la imagen de un padrastro que nombrado como “papá” por Pablo, es negado en tal rol al menos nominalmente, por la madre; configurándose una tensión representativa para el niño en esto de nombrarla figura paterna. Dice Pablo al respecto:

- “Le digo papá y entonces mi mamá me dice que se llama Jhony, y yo lo llamo Jhony y le digo papá cuando mi mamá me deja...no ve, no ve que mi mamá no le gusta que le digan, que yo le diga papá, porque si yo le digo siempre cuando mi mamá esta ella me pega....ehh si, vea ella me dice que si le vuelve a decir a Jhony así...te pego”.

Pablo entonces ha estructurado la imagen paterna desde su padrastro que sin ser el padre biológico, cumple con las funciones de crianza y socialización a pesar que para la madre no sean los elementos conducentes para que su hijo lo nombre como tal. Además, en esta dinámica relacional que caracteriza los procesos de socialización de Pablo, surge el maltrato físico por parte de la madre cuando él nombra a Jhony como papá, aspecto que representa para el niño nudos problemáticos en la interiorización de esos “otros” como primeros referentes del mundo de lo social, de la norma y la cultura; una vez que la madre como portavoz invalida y rechaza el lugar de los otros en la subjetividad de Pablo.

El padre es parte de la imagen de una familia para Pablo y no depende de la dimensión biológica para ser construida, el padre es quien está en casa, el que es compañero de la madre, quien trabaja a pesar de que no cuida de este trabajo al estar tomando licor; es quien “regaña” por las discordias con su hermano y quien provee de cosas materiales, es Jhony., de quien no le gusta que le pegue también:

-“Cuando yo le pego a Didier y él viene y me pega,.....vea ya lo sacaron de la construcción que él se gastó la plata que le dieron allá y se la gastó en un ron y en una cerveza...él fue a donde el primo y le dio 5 mil millones, entonces nos compró un cuaderno, un cuento, una cama, un colchón; el lava todos los carros y viene el otro y está sucio y después lava todos los carros y le dan plata”.

Cabe connotar que en lo referente a los recursos económicos para vivir en familia, no sólo se imagina Pablo que es asunto del padre, sino también de la abuela materna, ella “*tiene mucha plata*” y a la madre “*le da plata pa comprar la comida, y también pa el desayuno, pa almuerzo y pa la comida*”, imagen a la que se une la expresión del afecto con proveer dinero dinero-afecto permiten imágenes de quien es miembro y hace parte de la familia: “*mi maita yo vengo allá del colegio ella me da un besito, me da monedas...si yo le digo que me de monedas, ella me da monedas, ella me da besitos y me da quinientos*”, es decir para Pablo existe una relación entre el afecto y el dinero en sus interacciones familiares.

Con lo anterior, en Pablo, queda claro que la imagen de su familia está compuesta no sólo por papá, mamá y hermano, sino por la abuela que provee económicamente; pudiéndose establecer unas primeras interiorizaciones que para ser familia es necesario resolver los asuntos de lo económico, de la sobrevivencia. Su familia es, por lo tanto, “buena”; a Pablo su familia le

“gusta”, la “quiere” a pesar que luche con eso de nombrar al padre como se describió anteriormente y en el que insiste en su relato:

-“¿Cuál es el más bueno de toda esa familia?---Jhony, mi mamá y nosotros dos. –Todos son buenos, ¿Pero el más bueno de todos cuál es?.. Pues mi pa..Jhony, ---Ah ¿Todavía no le puedes decir Papá?---No--- ¿Todavía te regaña tu mamá?----Si (señala con la cabeza)... ¿Qué le vamos a decir a tu mamá? ¿Tú que piensas? ---Que no hablemos con ella; aún más en la carta para el papá expresa: “Papá quiero que guardes está hoja en alguna parte que sea que mi mamá no la vea, porque o si no me regaña, escóndala en un cajón.”

Todavía más, el padrastro-padre es importante en la vivencia, es una persona que transmite códigos de comportamientos para defenderse en la vida y de los peligros que se presentan en ella:

- “ya que Jhony el padre, su padre, *tiene una navaja...cuando tiran disparos esos tombos, entonces el los mata...*” y además a la madre “*le pega con esa correa, con esa navaja, con todo porque si ella compra...si se queda donde mi mamita y él se viene y le pega, cuando un día, cuando mi papá nos dio y después le pegó a mi mamá y no nos dejaba ir a almorzar*”.

En las imágenes de la familia de Pablo emergen para éste sensaciones de temor, de miedo, de inseguridad y amenaza; es decir, la socialización primaria del niño se caracteriza por factores de violencia, inseguridad emocional y afectiva, aspectos que indudablemente complejizar su desarrollo si es mirado éste, desde la perspectiva de derechos de los niños y las niñas. Se recuerda además en este punto desde las guías de lectura del estudio, que en la perspectiva platónica las imágenes son un producto naciente de la dialéctica interioridad-exterioridad.

Sensaciones que convirtiéndose en imágenes, ya que la capacidad de imaginación consiste en cambiar y reconstruir continuamente esas representaciones mentales, derivan en nuevas imágenes ahora de abandono, en el que el padre sale de casa dejando a la familia sola, esto es, el padre puede salir de casa sin pensar en el bienestar psíquico y físico de los demás miembros de la familia: *“no ve que si él le pega y nos regaña a nosotros, él se va y nosotros nos ponemos tristes y el también”*; situación que de persistir llevaría a Pablo a salir también de casa, por lo que las imágenes de su familia son presente y futuro, esto es, son imágenes de sus vivencias actuales que de persistir crearían en el infante esa necesidad de buscar otro nicho de socialización que no se caracterice por estos matices de abandono: *“de ti me gusta que no me vayas a pegar y que no le vayas a pegar a mi mamá porque o sino me voy a vivir en otra parte”* (Carta realizada al papá, la cual ya se describió anteriormente en las técnicas). Habla esta imagen de un niño de primera infancia con imágenes en claroscuro y de pocos colores en su socialización, tonalidades no pensadas desde el marco de derechos como enfoque del Desarrollo Humano.

Ahora, a partir de la interacción con su hermano recrea figuras del temperamento y carácter de las personas, para Pablo su hermano es el “más regañón, el que más palabras dice en la familia y aquel a quien físicamente se parece más: *“si yo le pego él me dice una grosería--¿Y cuál eres tú?—Este (señala en la hoja) ---ese porque yo me parezco a Didier”*. Cabe señalar que en la historia de Juan (historia con frases cortas), Pablo describe todas las imágenes anteriormente señaladas reafirmando esas vivencias de su familia: un papá que le paga a la mamá y a los hijos, los regaña constantemente por lo que el final de la historia es que Juan, su mamá y su hermano, abandonan al papá quien consigue una nueva mujer a la que le pega también.

Pablo no puede nombrar a su padrastro como papá. Éste cuida, provee económicamente pero a la vez es violento con la madre, quien no deja nombrar al padrastro como ‘papá’ por parte del niño; la familia donde también está la abuela y el hermano que es fuerte de carácter, son las imágenes y vivencias de este niño frente a su familia.

2.2 Mi familia son muchos, no sólo Papá y Mamá: Mateo

En esto de representarnos la realidad a través de la imaginación surge para Mateo (5 años) un primer hecho contundente en la comprensión de su familia, no sólo son papá o Mamá, son la abuela “mamita”, la tía, Ronald, la prima y especialmente, su tío Bladimir; el tío con quien hay un vínculo estrecho al estar marcado por una expresión de afectividad acompañado tal como la abuela de Pablo, por la gratitud de lo económico. Mucho más, surge en las imágenes de Mateo la diferenciación de los miembros de su familia que son “buenos” o “malos”, diferenciación que hace a partir de las formas vinculantes con quienes conforman su familia:

-“Esta es mi mamá, mi papá, mi tío, mi otro tío, mi abuelita, mi hermanito, mi prima y yo, ...el tío Bladimir es el más bueno porque nunca me ha pegado, nunca me ha regañado, porque siempre que él se va trabajar él sale y me da una moneda y yo le llevo el almuerzo.....ese es mi papito, es el más feliz porque nunca ha sido nada malo---¿Y quién es este? ---Mi tía--¿Y porque tu tía es la menos feliz?---Porque ella siempre hace algo malo--- ¿Y qué hace de malo tu tía?--- ella siempre dice groserías cuando está peleando”.

Las vivencias de Mateo le han llevado a construir imágenes de una familia que “pelea” entre sí frecuentemente, recordando altercados en fechas sociales y memorizando esta situación como un hecho que surge desde el mismo momento en el que nace; pudiéndose entrever en el discurso del niño, que el hecho de ser familia implica, la necesaria presencia de la discusión, del

no control de emociones y agresión verbal; esto es, la configuración de la noción familia-conflicto como representación mental en el marco de la socialización:

-“Ellos siempre se emborrachan, cuando era el día de la madre ellos se emborracharon y pelearon, palabras feas, ellos siempre dicen así, papá estaba con mi mamá cuando me tuvieron y cuando crecí ellos alegaban...en esos días en el día del niño, ellos pelearon y mi papá le pego a mi mamá en el ojo, y él tenía un anillo y le dejo ese ojo hinchado”.

Sus padres adolescentes son nombrados por Mateo, siempre en situación de conflicto *“cuando ellos peleaban en la otra casa, ellos decían que nos fuéramos para la pieza y no nos dejaban estar en la sala porque ellos nos pegaban y estaban tomando en la sala con mucha gente”*, y aparecen narraciones de afectividad tímidamente mencionadas como *“cuando me trae pelotas me trata bien (papá), ella me acaricia cuando se va a trabajar o va ir a donde mi mamita yo le doy besitos, la mamá de mi mamá está en el Buen Pastor, la cárcel”*. Los padres no son imaginados en la cotidianidad con expresiones de afecto, de comunicación, son imaginados y pensados en una cotidianidad conflictiva cuando en esta cotidianidad surgen conflictos, Mateo, entonces, se halla inmerso desde su discurso en una vivencia paternal y maternal propia de un hombre y una mujer violentos, ser padre y madre en la vivencia del niño, es ser un sujeto violento.

Esto da pie para que el niño en la entrevista manifieste que a su papá le pediría *“que me quiera mucho, no me pegara con una chancla, que no me regañara”* y lo enfatiza en la carta realizada:

-“Te quiero decir que me quieras mucho, que no me maltrates, que no me regañes, me regaña muy duro; de ti me gusta que me acaricies que me abracés y me des la felicidad, que me quieras hasta el cielo. No me gusta de ti lo malo, las palabras que dices Gonorra, hijueputa a mi mamá cuando están peleando y cuando dan el partido dice gol hijueputa. Me gusta que me saques a pasear pa yo tirar piscina en el parque de las aguas, adiós papá y no se porte mal con mi mamá ni regañándola ni diciéndole groserías”. En este sentido, se está ante imágenes

familiares que Mateo manifiesta constantemente, el deseo de reemplazarlas por imágenes de afecto, cariño, comprensión, imágenes que en la historia de Juan (técnica ya descrita), se relacionan con regalos y diálogos, orientaciones y “regaños”, pero sin “golpes” físicos.

2.3 Estefanía: Creciendo con la tele y con mi primita

Las vivencias e imágenes de Estefanía (6 años) se resumen desde el alcance del estudio, a la televisión y a su primita como acompañantes y mediadores de su proceso de socialización, la madre, la abuela; la tía y el primo (que se porta mal en casa y quien es nombrado por la niña como “problemático y pelión”) no alcanzan a ser nombrados con el protagonismo e importancia para su vida, tanto como la prima y la tele. En efecto, la narrativa de Estefanía comienza explicando su dibujo:

-“¿Cuéntame, que dibujito hiciste ahí? –Mi prima, mi primito y Yo---¿Y Cómo se llaman tus primitos y tu primita?---Mi primita se llama Yesi y mi primito se llama Daniel-----¿Y qué están haciendo ellos ahí?----Mi primita está en mi casa y ahorita se le, a mí va para la casa, pa una tarea que tiene....están viendo tele, a mí me gustan ver popelas (novelas), a mi primita le gustan ver popelas, ---- ¿La mamá los acompaña a ver las novelas?----Mi mamá no está aquí’ ...

Asimismo, considera a la primita como la persona “más buena”, la que imagina como figura afectiva y quien la acompaña en su día a día (socialización de pares), con quien juega, explora y experimenta el mundo: “Y tu primita ¿Por qué es la más buena”----ella me dice ¿Jugamos?—y yo le digo que sí, y yo le digo que no juegue sola, ella ve tele, jugamos y ella vivía conmigo y ella era mi nana; y yo estoy en la cama de mi mamita, dormidita y le compro celular”; la abuela aparece como con los dos niños anteriores, en el rol de proveedora de objetos,

“mi mamita me compra muchos juguetes a mí”, por lo tanto hace parte de las imágenes de socialización de esta niña. Cabe anotar que la imagen de la prima como figura de socialización, se caracteriza no sólo por el compartir con Estefanía el juego y la vida diaria, sino por la solidaridad y el recibir regalos y objetos materiales: “Y ella me regaló a mis burbujas?---¿Qué te regalo tu primita? ---Burbujas, burbujas de agua que tienen jabón...”

Ahora, en las imágenes de Estefanía la presencia del primo no es valorada como agradable, es decir, la niña quisiera que él no estuviera en sus imágenes ya que representa problemas para la convivencia, en sus palabras: *¿Tú, que no le harías a este dibujo o que le quitarías, qué harías ahí?... quitare a mi primito, él se porta mal conmigo y con mi mamá”,* imagen esta que permite pensar que para la niña el vínculo afectivo se establece sólo con aquel ‘otro’ de quien se recibe un buen trato.

Llama la atención y se refuerza en esta imagen de Estefanía sobre su familia y sobre su socialización, cómo la televisión es una imagen recurrente en la historia de Juan, el niño deja caer el vaso por estar distraído viendo Televisión, situación que lleva a que el padre lo regañe en ese momento y sea reprendido con correa luego por su mamá, únicos episodios en que son nombrados los padres junto con la carta escrita al padre, donde Estefanía enuncia un padre biológico ausente con quien quisiera vivir:

-“papá porque no vas a verme para no conseguir otro papá, si vinieras yo dejaba al otro papá”. Al igual que con la mamá de Pablo, la de Estefanía no le gusta que el padre biológico sea nombrado como tal por la niña: “Mi mamá me volvió a quitar Zapata y me llamo Madrigal Saavedra, el de mi papá Zapata es muy feo porque a mi mamá no le gusta, igual el me quiso quitar el apellido y mi mamá me dijo que no importa, que ya yo tengo otro”.

Una primita y un televisor junto al recuerdo, deseo y añoranza del padre biológico son los elementos y las imágenes con las que Estefanía nombra sus vivencias en su familia, con una madre dibujada y narrada por la niña como ausente, pero a su vez restringe el nombre del padre, lo deslegitima e invisibiliza; una madre sustituida por la abuela quien provee en lo afectivo y económico.

2.4 Mi casa limpia es bella, pero mis papás discuten mucho: *Federico y su relato*

Federico (5 años) a diferencia de sus compañeros, en el estudio tiene claro que su papá biológico no está con él sino su padrastro, a éste lo imagina y nombra como su papá sin dificultades y sin altercados con la madre, como en los casos de Pablo y Estefanía. Este niño nombra y dibuja imágenes felices como talante de lo construido en su familia, viviendo con su madre, padrastro y hermana menor considera que su vida es feliz; hermosa, cuando el nació (dibujos) y así lo explica, hay flores y mariposas y su familia la pinta como una familia feliz porque su casa es limpia: “y *¿Qué están haciendo?--- ‘Están demostrando que son felices--¿Está muy feliz la familia? ¿Por qué son tan felices?---Aaahh por que mantienen la casa limpia.*

El entorno vital, el hábitat se convierte en la primera imagen con que piensa e imagina a su familia, por ello para Federico su hermana es una representación que se aleja de esta armonía al ser desordenada hasta el punto de tener “piojos” por no portarse bien:

-“*Jesica hace mucho desorden y se mantiene con piojos en la cabeza, ...em me porto muy bien, no hago desorden, emmm no tengo piojos*”. Es decir, en la imagen de Federico, la familia es representada por la casa en orden y limpia y, el miembro que no contribuya a ello es, en cierta medida, “juizado” por el niño en lo que denomina, “mal comportamiento”, hecho que observa también en su padre:

-“La mamá. ¿Y por qué la mamá es la más buena”?...Porque mamá hace mucho el aseo y mi papá no le ayuda casi a hacer el aseo.” De allí que se reafirme e imagine como un niño feliz al cuidar de la casa: ¿Por qué eres tú el más feliz? ---Porque me encanta...porque me encanta que en la casa este aseada, me encanta que me encanta que todo limpio, y Jessica es el menos feliz porque hace muchos desordenes, mi mamá mantiene la casa muy limpia y ella empieza hacer desorden, en la casa ella tira las almohadas, destiende la cama”.

Sin embargo, en esta imagen de la casa limpia como referente de familia hay algo que no es bello, que no es estético para Federico, los altercados, las discusiones y peleas frecuentes de sus papás; además, el hecho que él y su hermana les observen al tener las relaciones sexuales intimas por las condiciones de habitabilidad, irrumpen en la imaginación de Federico como elementos perturbadores y no deseados para pensar en su familia:

-¿Y Por qué es feita la mamá y el papá de Juan? ---Porque siempre se mantienen pe.liando...que nunca jamás vuelvan a pelear ----Yo voy a tratar de decirle a mi mamá que quiero mucho a Luis y que no lo regañe y que a mí no me gusta que peleen porque les coge rabia, Luis le pega a mí mamá no me gusta que resulta peleando..y Yessica los vio Luis y a mi Mamá haciendo el amor y le pego tremenda pela por decir eso en la calle”.

-“Mi mamá termino echándolo porque él no nos daba plata, mi papá verdadero es Miguel, le hemos dicho muchas veces desde acá pero el ya no trae plata, que traiga comida, yo de todas maneras lo quiero, pero mi mamá si no trae plata no lo quiere...mi mamá ya no quiere que venga Miguel que es mi papá verdadero, y él se fue a vivir a Bogotá para siempre con otra esposa”.

Las imágenes y vivencias de Federico, van tejiéndose entre la narrativa de su realidad y los anhelos y deseos de realidades diferentes; lo cual se devela, por ejemplo, en relatos como la carta al padre donde expresa... *no quiero que peleen más, sólo quiero que mi mamá consiga un*

solo papá responsable, para que así no tenga que tener tantos novios y llevarlos a la casa, ojala yo pudiera conseguirle uno...

Por último, en estas imágenes y vivencias de Federico frente a su familia, se anota que el niño asocia que su madre no quiere al padre biológico, ya que éste no les colabora con los asuntos económicos para la sobrevivencia. Si bien es cierto que no es esto un asunto exclusivo de las familias adolescentes, si es claro como en este estudio emergen, tanto en Federico como en los niños anteriores, una estrecha relación entre afecto y dinero como elementos de comprensión de la realidad en los procesos de socialización de los niños y niñas actores de la investigación.

2.5 La calle me atrae, en casa pelean: *Carolina*

Carolina (5 años) por medio de las entrevistas, los dibujos, la historia de Juan, bosqueja sus imágenes y vivencias de la familia; la calle aparece en ella como una alternativa para “vivir bien” lo cual justifica a partir de patrones que observa de su madre, quien está en la calle constantemente, asunto por el cual hay discordias en casa con su compañero:

- “Un día llego el papá de Juan y dijo---oiga juan vengo porque estoy enojado, ¿Por qué se va y anda la calle?, y no ande más la calle.....Me dan ganas de llorar porque él quiere volver otra vez con mi mamá, y que le pregunto a mi mamá que si volviéramos y mi mamá dijo que no porque mi papá le volvía a pegar y a mi mamá le hizo un morado aquí y otro morado allá y uno acá, mi mamá andaba mucho la calle y mi papá estaba aburrido”.

Es decir, entre los padres de Carolina hay dificultades emocionales, manejo de los límites y la individualidad; a la niña no le gustan las peleas, pues la intranquiliza y siente temor por ellas. Relata que Juan (el niño de la historia) es regañado por su padre por salir a la calle (tal

como lo hace su madre); por ello el no abandonarse a la calle resulta ser el elemento conciliador y de unidad familiar, la imagen-deseo de Carolina para pensar su vida en familia:

-“¿Qué le cambiarías a la historia? Mándale un mensaje al papá de Juan ----Qué lo queremos mucho, que yo no voy andar más la calle, que yo voy a estar más contenta con él y él me va a llevar el Domingo pal parque a comer cono”.

La imagen de una madre que huye a la calle, para evitar lo que ella misma (la madre) llama como innombrable:

-“prefiero irme para no repetir la historia de mi mamá... no quiero perder la cabeza y que a Carolina, le toque ver como a mí, cuando mi mamá cansada de aguantarle a mi papá, lo mató delante nosotros, yo tenía la misma edad de ella, pero eso nunca se me ha olvidado”...(mamá de Carolina. Fragmento extraído de la entrevista realizada a Carolina y su mamá)

Los anhelos de la presencia de un padre, que aunque maltratada y expulsada su madre, le representa la posibilidad de ser protegida y reconocida en lo emocional y lo económico. La narración de unas imágenes y vivencias, representadas por Carolina en la necesidad de complacencia y aceptación incondicional del padre, para mantener su presencia.

La familia vista desde los niños y las niñas

En este punto del recorrido textual puede quedar la sensación en el lector de una falencia narrativa en cuanto a la profundidad-extensión del capítulo anterior, pero el estudio quiere recordar que el discurso de niños y niñas de 4 a 6 años es un discurso que se ve atravesado apenas, por la construcción y desarrollo del lenguaje, lo que complejiza los procesos investigativos con ellos. Sin embargo, metafóricamente como si fuera una cámara fotográfica

instantánea, se captan esas imágenes y vivencias de estos tres niños y dos niñas con familias conformadas por padres y/o madres adolescentes, haciendo un compendio de las mismas se pueden destacar como puntos de tensión lo siguiente:

-Si bien el estudio en su apartado problematizador ubica que no parte de los prejuicios con los que culturalmente se aborda a las familias conformadas por padres y/o madres adolescentes, cifrando a padres-madres y niños-as con dificultades comportamentales connaturales a sus características estructurales de familia; las voces de los niños-as participantes del estudio develan a padres-madres sin fuerza y madurez para orientar los procesos de socialización de los niños-as. Los familias conformadas por padres y/o madres adolescentes son dibujados, nombrados, narrados e imaginados por sus hijos como personas afectiva, emocional, cognitiva y moralmente con baja tolerancia a la frustración, bajo nivel de autoestima e inteligencia emocional pobre, al ser las peleas, el maltrato físico y psicológico los recursos de resolución de conflictos y mediación de la relación en la diada parental.

-No obstante y a manera de posible comprensión, Carolina nombra a sus padres como personas de 5 y 7 años de edad, imagen que habla de “Niños-as” que cuidan de “niños-niñas”, estableciéndose imágenes de inmadurez en los procesos de socialización; esto es, los niños-as han construido imágenes de familia caracterizadas por los constantes conflictos emocionales, pudiéndose pensar que la transmisión de las normas y la cultura como objeto de la socialización primaria deben estar acompañada por el conflicto emocional para ellos.

-Familias conformadas por padres y/o madres adolescentes que son subsumidos en su rol de crianza por otros miembros de la familia, apareciendo la abuela como la principal proveedora tanto de afecto como de lo económico. En los 5 infantes, la imagen de los miembros de la familia

no es sólo papá, mamá y hermanos; son imágenes de familia extensa en donde la afectividad es atrapada por lo económico, el cariño-amor es identificado en aquel que provee dinero y objetos materiales no solo para la sobrevivencia, sino para la recreación. En este sentido, tanto padre como madre desaparecen de estas funciones al ser asumidas por las abuelas o los tíos.

-Madres que niegan e irrumpen el carácter simbólico del padre en la subjetividad de niños-as como en el caso de Pablo y Estefanía; niños que nombrando a su padrastro como “papá”, son violentados en su ser por las madres que “rechazan” tal denominación y apropiación. El padre de esta manera queda en el limbo entre lo biológico y lo afectivo- social; es decir, Pablo y Estefanía desde el límite de la madre no cuentan con un “papá”, cuentan es con un “padrastro”, en su subjetividad el deseo del “padre” está siempre acompañado, por la imposición-negación de la madre. Este hecho, sin lugar a dudas, se problematiza desde el discurso de derechos de los niños-as dado que el desarrollo de la personalidad-subjetividad se ve amenazado en los procesos de socialización.

-Lugares de “huida”; “refugio” o depositarios-imagen de ese lugar que no cumple la familia, la **calle** para Carolina, la **televisión** para Estefanía, introduciendo elementos dialécticos entre socialización primaria y secundaria, al ser transmitidos los códigos, las normas y las pautas culturales más por agentes externos y sociales a la familia, que por los mismos padres.

-Procesos de socialización que son pensados e imaginados permanentemente con el protagonismo de la agresión a las madres por parte de los padres. Historias circulares de padres y madres que fueron a su vez, hijos-as de padres-madres adolescentes (dato de contexto captado en acercamiento).

-Castigo físico como forma y pauta de crianza, caracterizando los procesos de socialización por sentimientos de ansiedad, temor, duda y desconfianza en sí mismo y el otro-a. En las cinco historias de Juan (técnica) aparecen en escena, chanclas, correas para el castigo al niño-a.

-Valoración e identificación de los primos-as, como acompañantes en el mundo de la vida, proveedores de lo afectivo y posibilidad de juego y recreación. Hermanos-as que actitudinalmente, manifiestan desacato a las normas de casa irrumpiendo en palabras de Federico, la armonía de la casa.

-Imágenes-deseo de unos padres y madres atentos a los niños y niñas que compartan momentos de descanso, recreación y dotación de objetos para la sobrevivencia y el esparcimiento. Así mismo, imágenes-deseo de una familia sin altercados de violencia física con posibilidades de reconciliación y renovación del vínculo entre padre-madre.

-Pablo, Mateo, Carolina, Federico, Estefanía han dibujado, jugado, conversado en este proceso y nos dejan sus imágenes y vivencias de ser hijos-as de padres-madres adolescentes; sus voces y sus historias no pueden sino dejarnos interrogantes sobre la forma de ser familia, el papel de las políticas públicas y la apuesta social que desde el Desarrollo Humano es problematizado en los procesos de socialización de estos niños y niñas.

3. PRODUCTOS GENERADOS

3.1 Publicaciones

Familias conformadas por adolescentes, un nicho de encuentros y desencuentros en cuanto a procesos de socialización se refiere. Una historia contada con niños y niñas nacidos en estas familias.

Artículo generado a partir del trabajo de investigación y se entrega para optar al título de Magister en Educación y Desarrollo Humano.

3.2. Diseminación

Formación a agentes educativos de primera infancia en las ciudades de Bucaramanga, Cali y Medellín, una propuesta formativa alimentada desde imágenes y vivencias de niños y niñas. Experiencia realizada en el marco del apoyo del fondo de becas Glem Nimich. Las y los agentes educativos que participaron al proceso formativo, lo hicieron a través de inscripción realizada en los centros Zonales del ICBF y en las Coordinaciones Regionales de Fe y Alegría de las diferentes ciudades.

3.3 Aplicaciones para el desarrollo

Se desarrolló la propuesta educativa *cre-siendo juntos*, la cual fue presentada ante la maestría y ejecutada en las escuelas de formación para familias de Fe y Alegría.

REFERENCIAS

- Alvarado, S. V. (2007). *Conocimiento Social y Socialización Política. Área de Desarrollo Humano*, Módulo 2, Unidad 2. Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Sabaneta: Universidad de Manizales-Cinde.
- Aylwin A. N. (2000). *Políticas Sociales, Derechos Humanos y Familia. Intervención Social con Familias: Nuevos escenarios*. Módulo II: Curso de Especialización a Nivel de Post-grado. Lima: Celats-Universidad Autónoma de México.
- Bachelard, G. (1993). *El aire y los sueños : ensayo sobre la imaginación del movimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1983). *La construcción Social de la Realidad*. Buenos Aires.: Amorrortu editores.
- Bolivar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfica- narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.2001. Madrid: La Muralla.

- Carretero P., Á. E. (1998). *La relevancia sociológica de lo imaginario en la cultura actual*. (R. c. Jurídicas., Ed.) *Nómadas, No 8*.
- Castoriadis, C. (1988.). *Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto*. Barcelona.: Gedisa.
- Castoriadis, C. (1989.). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona.: Tusquets Editores.
- CELEP. (2000). *Familia en el Proceso Educativo*. Maestría en Educación Preescolar que desarrolla la Asociación Mundial de Educadores Infantiles.OEI. (C. d. Preescolar, Ed.) <http://www.oei.org.co/celep/celep6.htm>.
- Gadamer, H. (2003). *Verdad y método I*. Salamanca: Ed. Sígueme.
- Gómez, S y otros. . (2006). *Por el derecho al sueño. Una aproximación fenomenológica al mundo de las niñas y los niños que trabajan en la noche*. Sabaneta: CINDE.
- González B. D. (2007). *Experiencias Creativas y no violentas en las prácticas de crianza normativa. Del autoritarismo y la intimidación a los recuerdos*. . Universidad de Manizález - CINDE.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Lisboa: Desclee de Brouwer.
- Larrosa, J. (2003). La formación docente entre el siglo XIX y el siglo XXI. *Conferencia: La experiencia y sus lenguajes. Serie Encuentros y seminarios*. Barcelona.
- Mejía DE C., S. (1999). *Patrones de Crianza*. (B. T. Barco., Ed.) Bogotá: FES.
- Morín, E. (2000). *El paradigma Perdido. Ensayo de bioantropología*. Barcelona: Kairós.

- Parra R, J. (1988). *Psicología del desarrollo en Colombia*. Bogotá: Editorial Mcgrawhill.
- Pérez A, J. H. y otros. (2007). *Artículo presentado como resumen de la investigación, imaginarios en las instituciones educativas*. Bogotá: Colciencias.
- Quiroz N, M. (2001). La matriz familiar en la era de la "mundialización". *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura*, Vol. VII (No.1.), 73 - 94.
- Ricoeur, P. (1997). *Sí mismo como otro* (Tercera Edición. ed.). Madrid: Siglo XXI editores.
- Ricoeur, P. (2006). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II.* . Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Romo, R. M. (1999). *Tesis Doctoral: Currículum, cultura académica y producción magisterial*. México: UNAM.
- Rubia, F. (2000). *El cerebro nos engaña*. Madrid: Ediciones Temas de Hoy.
- Sierra B. I. (1996). *Técnicas de investigación socia* (Octava edición ed.). Medellín: Editorial Paraninfo.
- Suárez F. R. (1990). *Derecho de Familia*. (Quinta Edición ed.). Bogotá: TEMIS.
- Winnicott, D. (1980). *Realidad y juego*. Barcelona: Ed. Gedisa.

Anexos

Anexo A. Consentimiento informado



CONSENTIMIENTO INFORMADO

MI NOMBRE

NOMBRE DE MI PAPÁ

NOMBRE DE MI MAMÁ

La señora Claudia María Rodríguez Castrillón me ha invitado a participar de un estudio, para conocer cómo vivimos y pensamos los niños y niñas en nuestras familias, que son familias muy jóvenes.

Haremos dibujos, juegos, dramatizaciones y conversaremos sobre diferentes cosas que nos pasan, cómo vivimos, lo que hacemos y sentimos los niños y las niñas en nuestras familias.

Me han preguntado si quiero participar y yo decidí que sí.

MI FIRMA

MI HUELLA

INVESTIGADORA



CONSENTIMIENTO INFORMADO

MI NOMBRE

NOMBRE DE MI HIJO/A

La señora Claudia María Rodríguez Castrillón, me ha invitado a mi hijo/a participar de estudio que busca comprender las imágenes y vivencias que tienen nuestros niños y niñas, frente a nosotras sus familias.

El estudio se realizará con un grupo de niños y niñas entre los 4 y 7 años, cuyos padres somos o fuimos adolescentes. La investigación se hará directamente con los niños y las niñas, previa

autorización de nosotros los padres, quienes también en algunas oportunidades participaremos conjuntamente con ellos y ellas.

Se realizarán algunas entrevistas estilo conversaciones y diferentes actividades lúdicas, en trabajos individuales y grupales, que serán grabado en medios magnetofónicos. Todas las actividades se llevarán a cabo en el Hogar Infantil.

La información obtenida, será transcrita para ser analizada por la investigadora. Esta información es de carácter confidencial y sólo se utilizará con fines académicos.

El nombre de los participantes, no se dará nunca a conocer (se asignará un seudónimo), con el fin de preservar las integridad e intimidad de éstos/as (sobre todo en el caso de los niños y las niñas, las cuales se consagrara además como derecho desde la ley 1098-código de infancia y adolescencia).

Los resultados del estudio, serán conocidos en primer lugar por los participantes, no se dará a conocer la información que éstos no quiera ser difundida. Esta investigación no implica riesgos físicos no sociales, pero como se abordarán temas relacionados con la intimidad de las familias, pueden generarse susceptibilidades de los niños y niñas. En este sentido, no se obligará nunca al niño/a abordar asuntos de los cuales no quiera hablar, y en caso de hacer necesario se contará con el apoyo de la psicóloga que atiende el hogar infantil.

La participación en esta investigación es totalmente voluntaria, no implica ninguna relación contractual, ni beneficios económicos entre la investigadora y los participantes. Los niños/as y las familias, pueden retirarse cuando deseen, lo cual no implicará ningún prejuicio.

Manifiesto que estoy de acuerdo con la participación en esta investigación, comprendiendo las implicaciones que ésta tiene.

Padre-madre-Acudiente

Investigadora

OBSERVACIONES: _____

Anexo B. Instrumentos utilizados en la investigación

PROTOCOLO # 2

INVESTIGACION: Imágenes y vivencias que frente a la familia tienen los niños y niñas. Un estudio realizado con hijos/as de familias conformadas por padres y/o madres adolescentes.

ENCUENTRO # 2.

CONTEMOS NUESTRA HISTORIA

FECHA: Junio 24 de 2009

LUGAR: HOGAR INFANTIL CHISPITAS

OBJETIVOS:

-Realizar una aproximación algunas de las dinámicas familiares, a través de las narraciones que los actores, puedan realizar frente a sus diversas situaciones vividas en las familias.

-Conocer diversas situaciones de la historia de vida de los niños y las niñas, que permitan contextualizar desde diferentes referentes las historias y percepciones que van develando a través del trabajo de investigación.

METODOLOGIA DE TRABAJO

El trabajo se realiza a partir de una entrevista conversacional, que intentará recoger aspectos claves en términos de los objetivos de la investigación.

A continuación se presentan algunas de las preguntas generales que orientarán el diálogo con los niños/as:

1. ¿Cómo te llamas?
2. ¿Cuántos años tienes?
3. ¿Cuántos hermanos tienes?
4. ¿Con quién vives?
5. ¿Cuántos años tiene tu mamá y cómo se llama?
6. ¿Cuántos años tiene tu papá y cómo se llama?
7. ¿Qué te ha contado tu mamá o tu familia de cuando estaba embarazada de ti?
8. ¿Qué te ha contado tu papá de cuando estaban esperando que tu nacieras?
9. ¿Quién escogió tu nombre? ¿Sabes por qué te llamarón así?
10. ¿Con quién vives actualmente?
11. Para ti, ¿quiénes son las personas que más te quieren en el mundo?, ¿por qué?
12. ¿Quiénes son las personas que tú más quieres? y ¿por qué?
13. ¿Cuáles son las cosas que más te gustan de tu papá?, ¿Qué no te gusta?
14. Si pudieras darle un mensaje a las siguientes personas qué les dirías:

A tu mamá y tu papá.

A quién más te gustaría decirle un mensaje.

PROTOCOLO # 3

INVESTIGACION: Imágenes y vivencias que frente a la familia tienen los niños y niñas. Un estudio realizado con hijos\as de familias conformadas por adolescentes.

ENCUENTRO #3. “MI CASA”

FECHA: Junio 24 de 2009

LUGAR: HOGAR INFANTIL CHISPITAS

OBJETIVOS:

-Develar a través del dibujo de la casa, algunos asuntos relevantes para los niños/as frente a su entorno cercano, su hogar y las relaciones que allí se vivencian y construyen.

METODOLOGIA DE TRABAJO

Inicialmente se realizan actividades de introducción con los niños y niñas (Bienvenida, saludos y motivación frente al trabajo). Así mismo, se darán las respectivas indicaciones frente al trabajo a realizar, haciendo énfasis en aspectos que vamos a dibujar nuestra casa, las cosas que más nos gustan, los espacios donde juegan, donde comen, donde duermen.

Se le entrega a cada niño los materiales necesarios, es recomendable que exista una distancia prudencial entre una mesa de trabajo y otras, con el fin de evitar que el dibujo sea una reproducción del de sus compañeros, lo cual puede ser muy común en esta edad.

Es fundamental crear las condiciones para que el dibujo, responda a la producción material de las “representaciones” que ellos/as tienen frente a su hogar. Por tal razón, una vez realizado el dibujo, es pertinente tener un espacio individual con cada uno de los niños/as, generando el diálogo con preguntas como: ¿qué dibujaste?, ¿quiénes aparecen en el dibujo?, ¿cuál es el espacio donde duermes?, ¿con quién duermes?, ¿dónde comes?, ¿qué es lo que más te gusta de la

casa? Si aparecen por ejemplo figuras de personas en el dibujo por quiénes son, qué están haciendo, entre otras.

Es importante tener la precaución de marcar con fecha y nombre los dibujos, además de escribir los aspectos más relevantes que se vayan encontrando a partir del diálogo con los niños/as, el cual dará “pistas”, elemento para empezar a develar aspectos de la cotidianidad que son relevantes en la construcción de imágenes y vivencias que se gestan desde esas interacciones.

PROTOCOLO # 4

INVESTIGACION: Imágenes y vivencias que frente a la familia tienen los niños y niñas. Un estudio realizado con hijos/as de familias conformadas por adolescentes.

ENCUENTRO #4.

“HABLANDO DE PAPÁ”

FECHA: Junio 24 de 2009

LUGAR: HOGAR INFANTIL CHISPITAS

OBJETIVOS:

-Construir a partir de los dibujos y narraciones de los niños/as, las percepciones y vivencias que tienen frente a sus padres y/o a la figura de identificación que actúe como referente del padre dentro de su entorno familiar.

METODOLOGIA DE TRABAJO

En primer lugar se motiva y se dan las indicaciones generales para la realización del trabajo, en la primera parte de la actividad, sólo se pide que dibujemos al papá, la respuesta de muchos será que no tienen papá porque no viven con ellos, entonces se les pide que dibujen lo que recuerden de papá.

Una vez realizado el dibujo, se les pide que cuenten qué dibujaron, qué es lo que aparece, quiénes, qué están haciendo, etc.

Una vez finalizado el dibujo, les invitamos a escribir una carta para el papá, para esta actividad como los niños no han accedido a la escritura convencional, es importante que les digamos que en primer lugar ellos/as, nos van a dictar la carta y en este proceso, es fundamental que vayamos motivando lo que van expresando, dado que sus narraciones por las características de la edad, no suelen ser muy largas, sostenidas. Sus textos se construyen generalmente con ideas cortas que luego van uniéndose, por eso a partir de conocer estas características el papel del investigador es fundamental para lo que pueda sugerir y finalmente materializarse en los diálogos.

Finalmente, después de haber elaborado la carta con los niños/as, les leemos el texto final, preguntando si quieren agregar o quitar algo y por qué desean hacerlo, esto permitirá a su vez develar algunos sentimientos y/o emociones que se presenten.

LA FAMILIA DE JUAN

Había una vez un niño que se llamaba Juan y vivía en _____, su familia estaba conformada por (Juan vivía con _____). Un día llegó el papá Juan y le dijo _____. El papá se sintió muy enojado y de pronto apareció la mamá de Juan y el papá le dijo a ella _____

Entonces Juan se quedó pensando.....y pensó _____, por estar distraído Juan dejó caer un vaso que tenía en sus manos y se quebró.

Y entonces Juan sintió _____ y pensó ¡Ahí! _____

Cuando oyó el ruido apareció el papá y entonces le dijo _____ y después _____...per en esas llegó la mamá y _____

Juan se quedó muy _____ porque _____ y entonces pensó _____

Inventemos un final para la historia _____

PREGUNTAS GENERADORAS PARA LA DISCUSIÓN

Conoces algún niño/a que haya vivido historias parecidas a la de Juan.

¿Qué te gustaría cambiarle a esta historia?

¿Qué piensas del papá de Juan?

¿Se parece algo el papá de Juan a tu Papá?

¿Qué piensas de la mamá de Juan?

¿Se parece algo la mamá de Juan a tu mamá?

¿Qué otro nombre podríamos ponerle a Juan? ¿Por qué le pondrías ese nombre?

¿Crees tú que Juan tiene hermanos/as u otros familiares? ¿Quiénes son y cómo son ellos?

¿Qué otro nombre le pondrías a esta historia? ¿Por qué?

Mándales un mensaje a los siguientes personajes:

-Al papá de Juan

-A la mamá de Juan

-A Juan

ALGUNOS DE LOS DIBUJOS



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE

ARTÍCULO INDIVIDUAL

Familias conformadas por adolescentes, un nicho de encuentros y desencuentros en cuanto a procesos de socialización se refiere. Una historia contada con niños y niñas nacidos en estas familias.

INVESTIGACIÓN

IMÁGENES Y VIVENCIAS QUE FRENTE A LA FAMILIA TIENEN LOS NIÑOS Y NIÑAS Y SU INFLUENCIA EN LOS PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN.

Un estudio realizado desde las historias, voces y vivencias de niños y niñas entre 4 y 6 años, nacidos en familias conformadas por adolescentes.

Claudia María Rodríguez Castrillón

ASESORA:

Diana María González Bedoya

SABANETA

2015

**FAMILIAS CONFORMADAS POR ADOLESCENTES, UN NICHOS DE
ENCUENTROS Y DESENCUENTROS EN CUANTO A PROCESOS DE
SOCIALIZACIÓN SE REFIERE. UNA HISTORIA CONTADA CON NIÑOS Y NIÑAS
NACIDOS EN ESTAS FAMILIAS**

RESUMEN

Este escrito se fundamenta a partir de auscultar imágenes y vivencias que niños y niñas nacidos en familias conformadas por adolescentes, construyen dentro de sus procesos de interacción; su principal centro se halla en abordar la condición de las familias conformadas por adolescentes, pero desde la posición, narración y construcción que los niños y las niñas hacen, al vivir esa condición desde su lugar de hijos-as, nacidos en estas familias.

El estudio que da lugar al presente artículo, denominado **IMÁGENES Y VIVENCIAS QUE FRENTE A LA FAMILIA TIENEN LOS NIÑOS Y NIÑAS Y SU INFLUENCIA EN LOS PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN**. *Un estudio realizado desde las historias, voces y vivencias de niños y niñas, nacidos en familias conformadas por adolescentes, se centra en niños y niñas entre 4 y 6 años, por considerar que es este un periodo altamente sensible, tanto desde el desarrollo físico como emocional. En esta etapa, está comprobado que se marcan hitos y acervos determinantes para el resto de la vida y que se estructuran referentes claves en los procesos de socialización; de aquí entonces que se indague por la influencia que estas imágenes, construcciones y vivencias tienen en dichos procesos de socialización de los niños y las niñas.*

PALABRAS CLAVE: Procesos de socialización, vivencias, imágenes, familias conformadas por adolescentes

Familias conformadas por adolescentes, un nicho de encuentros y desencuentros en cuanto a procesos de socialización se refiere.

Una historia contada con niños y niñas nacidos en estas familias.

El bastimento de una sociedad anclada en el Desarrollo Humano, la defensa de los Derechos Humanos y la solidificación de la Democracia, pasan indudablemente por el diálogo de saberes y la construcción social de la realidad desde paradigmas de participación e igualdad de todos los actores sociales; ya que desde la diversidad humana cada niño, joven, adulto, hombre y mujer tienen diferentes formas de ver e interpretar el mundo, por lo que se hace imprescindible en primera medida, el conocimiento de las percepciones, vivencias y constructos de la realidad de cada uno de estos actores y luego, la puesta en escena, socialización y debate de los mismos en el escenario colectivo.

Es naciente pero aún tenue, el posicionamiento de los niños y niñas como sujetos de derechos y mucho más, la inclusión de éstos en los espacios sociales y democráticos. En este panorama, se ubica el estudio de las imágenes y vivencias de la propia familia de los niños y niñas como rizoma reflexivo que conduce a una ampliación de la construcción social de la realidad, aspecto que tributa a la comprensión del Desarrollo Humano y que permite acercarse comprensivamente a la familia como nicho primario de socialización, donde los niños y las niñas, empiezan a configurar su personalidad, su ciudadanía y su ser social.

El abordaje de este estudio se delimita a las familias conformadas por adolescentes, al ser un fenómeno observable y vivido en la ciudad de Medellín, en Colombia y Latinoamérica y que incide directamente en aspectos determinantes como las limitaciones de acceso a oportunidades

económicas, profesionales y sociales de los padres, que posteriormente se revierten en pautas y condiciones de crianza, determinantes para los niños y niñas, nacidos en estas familias, tal y como lo ilustran organizaciones como la OMS y la CEPAL en afirmaciones como las siguientes:

Son diferentes implicaciones sociales y económicas las que genera el fenómeno de la fecundidad adolescente. En general, implica una serie de adversidades como el incremento en los riesgos de mortalidad materna e infantil, inestabilidad familiar, deserción escolar e incrementos en la participación laboral de las adolescentes; estas madres a su vez enfrentan una inserción precaria en el mercado laboral dado su bajo nivel educativo.

Por otra parte, dadas las restricciones materiales y educativas de la crianza de los hijos, estos suelen seguir las mismas trayectorias educativas y laborales de sus progenitoras. Así, también tiene una serie de implicaciones negativas hacia los hijos (Pantelides, 2003; Flórez, 2005; Núñez & Cuesta, 2006a), quienes presentan mayores riesgos de mortalidad, así como mayores deficiencias en talla y peso al nacer (Flórez & Soto, 2007a) y un incremento en los riesgos nutricionales (CEPAL/CELADE, 2002). De esta manera, los efectos de la maternidad temprana sobre la calidad de vida de los niños causan y se convierten en un mecanismo de transmisión de pobreza, generando un círculo vicioso que ocasionan trampas de pobreza (Buvinic et al, 1992; CEPAL/CELADE, 2002; Núñez & Cuesta, 2006a). Investigación ECO-192 "Determinantes microeconómicos y macroeconómicos de la fecundidad adolescente en Colombia (1990 - 2005)"

En este orden de ideas, estas líneas propone una reflexión en torno al sentido y el significado que los niños y niñas nacidos en estas familias, construyen alrededor de asuntos como construcción y desarrollo de vínculos afectivos, imágenes de padre y madre construidas por los niños y niñas, interacciones cotidianas, entre otras que inciden directamente en sus procesos de socialización.

Al preguntarse por las percepciones, valoraciones, apropiaciones y configuraciones del sistema familiar desde los niños y las niñas, con el fin de trazar nuevas constelaciones en la comprensión de los procesos de socialización, se contribuye a la construcción del concepto de

Desarrollo Humano desde las voces y vivencias de los niños y las niñas, dibujando tal noción no sólo con los colores del mundo adulto, sino también, con los tonos y matices de ellos y ellas.

Asimismo, pretende presentar aristas de discusión que le aporten a la labor académica, política y social, para posicionar el Desarrollo Humano como anclaje societal desde las primeras etapas de vida del ser humano, donde la familia se constituye en sustrato básico, sobre el cual se fundamentan hitos y procesos determinantes para el desarrollo integral de los sujetos.

Desde esta mirada, es preciso comprender que la familia como concepto y noción ha sido abordada históricamente desde diversas disciplinas, las discusiones académicas han sido amplias y la literatura existente es prolija. Por ello un primer elemento de partida, es connotar que sin imbuirse en una gnoseología del concepto de familia, retoma reflexiones actuales en este tema con el fin de ubicar parámetros reflexivos que conduzcan al abordaje académico que se propone: relación de las imágenes y vivencias de la familia por parte de niños y niñas nacidos en familias conformadas por adolescentes y su influencia en los procesos de socialización.

Desde múltiples definiciones que desde las diferentes disciplinas se han construido sobre la familia, todas conservan básicamente lo siguiente: la familia reúne a un grupo humano por afinidad, consanguinidad o intereses comunes; tiene unas funciones sociales que le son inherentes y que si bien pueden ser transferidas a otras instituciones, son de su responsabilidad inicial, puesto que es en el interior de la familia donde el niño y la niña establecen sus primeros vínculos sociales, incorporan el lenguaje y son incorporados a la cultura, retomando aquí lo planteado en su trabajo de maestría de Diana González. (González B, 2007).

Desde la perspectiva de Derechos como uno de los enfoques del Desarrollo Humano, la familia se constituye en derecho fundamental de los niños y las niñas, tal posicionamiento y valoración de la familia como grupo y espacio vital para la vida humana, es resguardado en las construcciones políticas y jurídicas de las diversas sociedades, en nuestro país la misma Constitución Política en su artículo 5 cita que el “*Estado reconoce, sin discriminación alguna, la primacía de los derechos inalienables de la persona y ampara a la familia como institución básica de la sociedad*”, y el artículo 42 la asienta como

Núcleo fundamental de la sociedad”, constituida “por vínculos naturales o jurídicos, por la decisión libre de un hombre y una mujer de contraer matrimonio, o por voluntad responsable de conformarla. El Estado y la sociedad garantizan la protección integral de la familia. La ley podrá determinar el patrimonio familiar inalienable e inembargable. La honra, la dignidad y la intimidad de la familia son inviolables. Las relaciones familiares se basan en la igualdad de derechos y deberes de la pareja y en el respeto recíproco entre todos sus integrantes. Cualquier forma de violencia en la familia se considera destructiva de su armonía y unidad, y será sancionada conforme a la ley.

De otro lado, aparece como otro referente importante la Política Pública para el Fortalecimiento de la Familia, liderada por el Ministerio de Salud con el concurso de varias entidades del Estado y que busca actuar frente a una creciente tendencia hacia la desvinculación en las relaciones familiares, lo que se ha convertido en una de las principales preocupaciones de los colombianos. De acuerdo con la “Encuesta sobre la calidad de los vínculos familiares”, presentada por la Procuraduría General de la Nación el 15 de mayo de 2012, 3 de cada 4 colombianos de todas las edades consideran que la “familia se está desintegrando” y una proporción aún mayor piensa que ese fenómeno afecta “mucho” el bienestar de la sociedad. La Ley 1361 de 2009 es un instrumento para enfrentar esta situación y parte de reconocer a la Familia como núcleo fundamental de la sociedad; establece una serie de obligaciones a cargo del Estado y de la Sociedad, y ordena la creación de herramientas específicas que permiten coordinar

los esfuerzos de entidades públicas a nivel nacional y regional alrededor de un solo objetivo: fortalecer la familia como núcleo fundamental de la sociedad (Análisis del documento “Política pública nacional para las familias colombianas”, presentado por el Ministerio de Salud y Protección social Bogotá, agosto de 2012)

De igual manera, para la Política Educativa de Primera Infancia de Colombia, los cambios sociales del mundo contemporáneo, obligan a repensar la atención y el cuidado de la infancia, aspecto que convoca a brindar un apoyo adecuado a la familia, primera responsable de esta tarea; y desde el código de infancia y adolescencia (Ley 1098 /2006) se cifra el sano desarrollo de los niños y las niñas, en el escenario familiar por lo que ésta es corresponsable junto al Estado y la Sociedad Civil, de la garantía, promoción y cumplimiento de sus derechos. Cabe entonces la pregunta, si se retoma a González (2007), ¿Cuáles son esas características contextuales y culturales en las que se sitúa la familia hoy, con el fin de analizar sus transformaciones, ya que con todo lo anteriormente planteado no cabe duda de que la familia, contemplando aquí las diversas tipologías que hoy emergen, es y seguirá siendo, institución fundamental en la socialización humana y factor clave para el desarrollo de los niños y niñas?

Desde la anterior mirada y atendiendo en la actualidad a una gama amplia de clasificación y configuración de la familia, se considera pertinente hacer un zoom en las familias compuestas por adolescentes, dado que en la actualidad es cada vez más abundante el fenómeno de este tipo de familias en diferentes contextos locales y nacionales; siendo muchos y variados los aspectos que en torno a la dinámica familiar, se complejizan desde asuntos tales como las posibilidades en términos de acceso a oportunidades, permanencia de las y los adolescentes para continuar sus procesos de formación académica y profesional - lo que a su vez representa también disminución

de oportunidades para los hijos- hijas que llegan-, las dificultades económicas que desde el sostenimiento del hijo/a se dan; las tensiones y temores que generalmente acompañan el hecho de asumir un embarazo en una etapa de incertidumbres como la adolescencia, entre otras, lo cual se ha presentado incluso desde estudios de la CEPAL y la CELADE, referenciados en párrafos anteriores.

Es pertinente anotar también, que aunque son estos elementos altamente relevantes, a la luz de la construcción de la sociedad y el abordaje del desarrollo humano, dentro de esa misma sociedad, es necesario indagar frente al cómo viven esa condición de familias conformadas por adolescentes, los niños y las niñas, nacidos en ellas, lo cual encontró respuestas en el estudio a partir de las diversas técnicas implementadas y que aportaron un acercamiento a asuntos como el vínculo, las pautas y prácticas de crianza, las imágenes y representaciones de sus padres y madres, entre otros que están en directa relación con los procesos de socialización.

Según la OMS,

Hechos psicosociales como la aparición del embarazo adolescente, presente en aproximadamente 16 millones de mujeres adolescentes en el mundo cada año, han traído consecuencias tanto para estas jóvenes como para sus hijos, incidiendo en diferentes ámbitos de la sociedad como lo son los sectores educativo, económico, político, cultural y principalmente, en el sector de la salud pública (2012).

Además, se ha observado que las madres adolescentes generalmente pertenecen a hogares disfuncionales que brindan poco o nulo apoyo social y económico a estas jóvenes y a su hijo. Tales situaciones, llevan a la joven madre a formar una familia monoparental carente del acompañamiento familiar y el apoyo afectivo que necesita, dificultando como consecuencia el proceso de la crianza (Parrini, 2000; Knibiehler, 2001; Maldonado & Micolta, 2008).

Recuperado: <http://www.psicologiacientifica.com/padres-adolescentes-crianza-conflictiva/#sthash.7M4xKtQt.dpuf>

El estudio citado, plantea también que la maternidad y la paternidad en la adolescencia pueden implicar una crianza conflictiva, tanto para los padres como para las familias de los adolescentes, ya que estos aún no han terminado su proceso de socialización y dependen de su familia de origen, tanto económica como afectivamente. Igualmente, a estos conflictos, se le suman los cambios en los proyectos de vida que deben asumir los jóvenes padres, debido a sus nuevos roles, lo cual aumenta la tendencia a la desigualdad económica, al incremento de la pobreza y a la disminución de oportunidades de desarrollo personal – social y de crecimiento educativo tanto para los padres como para los hijos, aumentando incluso las probabilidades de la aparición del maltrato infantil, de la violencia intrafamiliar en la dinámica relacional al interior de las familias, así como de las familias monoparentales.

La investigación que da origen a este artículo, ratifica también desde sus hallazgos dificultades en la función socializadora, en las familias conformadas por adolescentes, (de las cuales hacen parte los niños y niñas actores de la investigación), referida básicamente desde la crianza de sus hijos. En las imágenes y vivencias narradas y representadas por los niños y las niñas, a partir de lo abordado en la investigación, aparecen familias, conformadas en su gran mayoría por madres y “padrastrós” maltratantes, que son representados por los niños y niñas como proveedores económicos, razón por la cual, las vivencias narradas por ellos y ellas alrededor de sus familias, fluctúan entre el temor al castigo y maltrato físico hacia sus madres y hacia ellos-as, y el anhelo de permanencia del padre; lo cual representan a su vez los niños y niñas, en imágenes y expresiones proyectadas desde el deseo de reconocimiento, cariño y acompañamiento en su proceso de socialización.

De aquí entonces, que si se entiende la socialización tal y como lo plantea Alvarado (2006), un proceso que resulta de la interacción de una persona con sus semejantes, donde empiezan a incorporarse y a aceptarse de manera paulatina diferentes pautas de comportamiento social y donde se aprehenden diversas formas de relación, comunicación y códigos, que se construyen y se legitiman principalmente en la familia como agente socializador primario, se constituye esto en factor crítico e imperativo de reflexión, frente a la necesidad de generar ambientes protectores, que garanticen a los niños y las niñas condiciones para vivir y desarrollarse sanamente.

Así mismo, el proceso de socialización está mediado por procesos de aprendizaje de los niños y las niñas, lo cual es variante de acuerdo a los niveles de relación e interacción que experimenten en sus entornos cercanos; en este sentido, los adultos juegan el papel de significativo en tanto, el niño/a llega a ser lo que ellos consideren, signifiquen y otorguen dentro de sus representaciones, contextos y realidades, son ellos quienes disponen las reglas del juego; dado que el niño o niña no interviene en la elección de sus otros significantes, pero si se identifica con ellos casi automáticamente.

El proceso de socialización involucra entonces a decir de Alvarado (2007), de manera directa, implícita o explícita, a todas las personas que hacen parte del mundo social y cultural, en relaciones fundamentales que median la transmisión, deconstrucción y reconstrucción del conocimiento cultural. En este sentido, los contenidos del aprendizaje cultural hacen referencia al conjunto de saberes, valores y normas que conforman el capital cultural de un pueblo, desde los saberes históricos-míticos, pragmáticos de interacción con el medio natural, hasta los saberes formales y tradicionales. Siguiendo a esta autora desde la perspectiva sociológica, la

socialización alude al proceso a través del cual un sujeto internaliza la realidad externa en sus dimensiones natural y social, constituyéndola en realidad subjetiva.

Las voces de los niños-as participantes del estudio que da lugar a este artículo develan a padres y madres sin fuerza y madurez para orientar los procesos de socialización de sus hijos e hijas. Los padres y madres adolescentes, son presentados, dibujados, nombrados, narrados e imaginados por sus hijos-as, como personas afectiva, emocional, cognitiva y moralmente “reducidos”, con baja tolerancia a la frustración, bajo nivel de autoestima e inteligencia emocional pobre, al ser las peleas y el maltrato físico y psicológico, los recursos de resolución de conflictos y mediación de la relación en la diada parental.

A continuación se presentan diversos relatos de los niños y las niñas (e interpretaciones de dichos relatos), que llevan a aproximarse a las familias conformadas por adolescentes como un nicho de encuentros y desencuentros para los procesos de socialización de sus hijos e hijas.

Pablo, Mateo, Federico, Estefanía y Carolina constituyen los seudónimos de quienes aparecen en escena cual si fueran personajes de los cuentos infantiles; esto es, en el momento, en su momento y con toda la magia de la narratividad, acción que inicia desde el primer encuentro con los niños-as y sus familias y en donde se contextualizan los alcances, objetivos y acuerdos para desarrollar el estudio.

Su participación como criterio metodológico nodal del ejercicio investigativo permitió generar las siguientes líneas de análisis:

Carolina por ejemplo, nombra a sus Padres como personas de 5 y 7 años de edad, imagen que habla de “Niños-as” que cuidan de “niños-niñas”, estableciéndose concepciones de

inmadurez en los procesos de socialización, fluctuando entre el reconocimiento y la representación de la imagen de sus padres como “pares”, en tanto niño-a también, pero a su vez como responsables de proveer y ejercer funciones de cuidado, protección y sustento; así mismo, la niña ha construido imágenes de familia caracterizadas por los constantes conflictos emocionales, pudiéndose pensar que la transmisión de las normas y la cultura como objeto de la socialización primaria está acompañada por estas tensiones.

Padres y madres adolescentes que son subsumidos en su rol de crianza por otros miembros de la familia, en la que se erige la abuela como la principal proveedora tanto de afecto como de lo económico. En los 5 niños y niñas participantes de la investigación la imagen de los miembros de la familia no es sólo papá, mamá y hermanos; son imágenes de familia extensiva, en cuyo seno la afectividad es atrapada por lo económico, el cariño-amor es identificado en aquel que provee dinero y objetos materiales tanto para la sobrevivencia como para la recreación. En este sentido, padre y madre desaparecen de estas funciones al ser asumidas por las abuelas o los tíos.

Por otro lado, aparecen vivencias como las relatadas por Mateo que le han llevado a construir imágenes de una familia que “pelea” entre sí frecuentemente, recordando altercados en fechas sociales y memorizando esta situación como un hecho que surge desde el mismo momento en el que nace; lo que da lugar a pensar que para el niño el hecho de ser familia implica la necesaria presencia de la discusión, del no control de emociones y agresión verbal, esto es, la configuración de la noción familia-conflicto como representación mental en el marco de la socialización, pues a decir del niño:

- *“Ellos siempre se emborrachan, cuando era el día de la madre ellos se emborracharon y pelearon, palabras feas, ellos siempre dicen así, papá estaba con mi mamá cuando me tuvieron y cuando crecí ellos alegaban...en esos días en el día del niño ellos pelearon y mi papá le pego a mi mamá en el ojo, y él tenía un anillo y le dejo ese ojo hinchado”*. (Mateo 5 años)

En esta misma línea, para Federico los altercados, discusiones y peleas frecuentes de sus papás, así como el hecho de que él y su hermana les observen al tener relaciones sexuales íntimas por las condiciones de habitabilidad, se convierten en el imaginario del niño como elementos perturbadores y no deseados para pensar en su familia.

Por otro lado, en las historias de Pablo y Estefanía, aparece la imagen violenta de sus madres, quienes rechazan tajantemente que sus hijos referencie o nominen como ‘papá’ a sus padrastros, que establezcan una relación afectiva desde la palabra, pues para nadie es un secreto lo que se juega en el imaginario cultural tal término, en tanto, irrupción del carácter simbólico del padre en la subjetividad de los niños-as. El padre de esta manera queda en el limbo entre lo biológico y lo afectivo- social; es decir, Pablo y Estefanía desde el límite de la madre no cuentan con un “papá”, cuentan con un “Padrastro”; en su subjetividad el deseo del “padre”, está siempre acompañado por la imposición-negación de la madre. Este hecho sin lugar a dudas se problematiza desde el discurso de derechos de los niños-as, pues el desarrollo de la personalidad-subjetividad se ve amenazado en los procesos de socialización.

Conclusiones

-Aparecen de manera reiterativa en las imágenes y vivencias de los niños y niñas, procesos de socialización que son pensados e imaginados permanentemente con el protagonismo de la agresión a las madres por parte de los padres o padrastros. Historias circulares de padres y

madres que fueron a su vez, hijos-as de padres-madres adolescentes (dato de contexto captado en acercamiento).

-Castigo físico como forma y pauta de crianza, caracterizando los procesos de socialización con sentimientos de ansiedad, temor, duda y desconfianza en sí mismo y el otro-a.

-Esta situación de tensión ha llevado a la presencia de en los niños y niñas de unos imaginarios que representan el deseo de tener unos padres y madres atentos a ellos-ellas, que compartan momentos de descanso, recreación y dotación de objetos para la sobrevivencia y el esparcimiento. Así mismo, imágenes-deseo de una familia sin altercados de violencia física, con posibilidades de reconciliación y renovación del vínculo entre padre-madre.

-Cada historia, cada vivencia, cada imagen que despliegan estos rostros infantiles, permiten ver cómo se constituyen estas familias conformadas por adolescentes, en nichos de encuentros y desencuentros para los procesos de socialización de los niños y las niñas y por ende, constituye una influencia fundante para el acervo vital que cada uno de nuestros pueriles personajes va narrando, va construyendo y materializando en sus interacciones, en sus percepciones, en las imágenes y vivencias que serán punto de partida y de llegada en su proceso de desarrollo integral.

-Pablo, Mateo, Carolina, Federico y Estefanía, han dibujado, jugado, conversado en este escrito y nos dejan sus imágenes y vivencias de ser hijos-as de familias conformadas por adolescentes; sus voces y sus historias no pueden sino dejarnos interrogantes sobre la forma de ser familia, el papel de las políticas públicas y la apuesta social que desde el Desarrollo Humano

debe hacerse en los procesos de socialización de los niños y niñas como bastimento del proyecto societal.

REFERENCIAS

Alvarado, S. V. (Enero de 2007). *Conocimiento Social y Socialización Política. Área de Desarrollo Humano*. Módulo 2, Unidad 2. Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Sabaneta: Universidad de Manizales-Cinde.

Buvinic et al, (1992); CEPAL/CELADE, (2002); Núñez & Cuesta, (2006). Investigación ECO-192: *Determinantes microeconómicos y macroeconómicos de la fecundidad adolescente en Colombia (1990 - 2005)*

González B., D. (2007). *Experiencias Creativas y no violentas en las prácticas de crianza normativa. Del autoritarismo y la intimidación a los recuerdos*. . Universidad de Manizález - CINDE.

Parrini, (2000); Knibiehler, (2001); Maldonado & Micolta, (2008). - *Crianza* disponible en: <http://www.psicologiacientifica.com/padres-adolescentes-crianza-conflictiva/#sthash.7M4xKtQt.dpuf>

Quiroz N, M. (2001). *La matriz familiar en la era de la "mundialización"*. Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura, Vol. VII(No. 1.), 73 - 94.

Suárez F., R. (1990). *Derecho de Familia*. (Quinta Edición ed.). Bogotá: TEMIS.