



**CONFIGURACIÓN DE SUBJETIVIDADES EN LOS NIÑOS Y EN LAS NIÑAS:  
UNA COMPRENSIÓN A PARTIR DE LAS EMOCIONES VIVENCIADAS EN LAS  
FAMILIAS DE ESTACIÓN COCORNÁ (ANTIOQUIA)**

**Investigadora**

**ANA JIMENA GIRALDO RENDÓN**

**TRABAJO DE GRADO PRESENTADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE  
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO**

**Directora de Tesis**

**CLAUDIA GARCÍA MUÑOZ**

**DOCTORA EN CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD DE LA UNIVERSIDAD  
DE MANIZALES-CINDE**

**CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD**

**CINDE - UNIVERSIDAD DE MANIZALES**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO**

**MANIZALES**

**2020**

## CONTENIDO

<u>AGRADECIMIENTOS</u> .....	5
1. <u>RESUMEN</u> .....	6
2. <u>CONTEXTO TEÓRICO-INVESTIGATIVO</u> .....	9
2.1. <u>Planteamiento del problema</u> .....	9
2.1.1. <u>Entre subjetividades y emociones (Efecto Magritte, Buñuel y Banyai)</u> ..	11
2.1.2. <u>Transitando el territorio: más allá de la geografía</u> .....	14
2.2. <u>Estado del arte</u> .....	16
2.2.1. <u>Familias como referentes emocionales</u> .....	17
2.2.2. <u>Subjetividad como una configuración simbólica emocional</u> .....	24
2.2.3. <u>Configuración de subjetividades infantiles</u> .....	29
2.3. <u>Objetivos</u> .....	33
2.3.1. <u>Objetivo general</u> .....	33
2.3.2. <u>Objetivos específicos</u> .....	34
2.4. <u>Justificación</u> .....	34
2.5. <u>Categorías de análisis</u> .....	38
2.6. <u>Hipótesis</u> .....	40
3. <u>REFERENTE TEÓRICO</u> .....	41
3.1. <u>Acercamiento inicial a la subjetividad</u> .....	41
3.1.1. <u>La subjetividad: una construcción histórico-cultural</u> .....	42
3.2. <u>Emociones: un acercamiento desde la perspectiva cognitiva- evaluadora</u> ...48	
3.3. <u>Familias: epicentros de acogida y de experiencias emocionales</u> .....	55
3.3.1. <u>Memoria familiar: espacio para la comunicación y el relato</u> .....	58
3.3.2. <u>Las familias se tejen en un tiempo y en un espacio</u> .....	59
3.3.3. <u>Responsabilidad ética y valores en la familia</u> .....	60
4. <u>MÉTODO</u> .....	62
4.1. <u>Fundamentación epistemológica</u> .....	62
4.2. <u>Diseño metodológico</u> .....	66
4.3. <u>Precisión de la unidad de trabajo</u> .....	68
4.3.1. <u>Niños y niñas</u> .....	68
4.3.2. <u>Centros de acogida: familias</u> .....	69

4.4.	<u>Consideraciones éticas</u> .....	69
4.5.	<u>Técnicas</u> .....	70
4.5.1.	<u>Narrativas</u> .....	70
4.5.1.1.	<u>Narrativas de los niños y las niñas</u> .....	71
4.5.1.2.	<u>Narrativas de los cuidadores: entrevistas abiertas</u> .....	72
4.5.2.	<u>Observación participante</u> .....	73
5.	<u>ESTRUCTURA DE ANÁLISIS</u> .....	75
5.1.	<u>Escucha, observación y toma de apuntes de forma continua</u> .....	75
5.2.	<u>Registro y transcripción de las narrativas</u> .....	75
5.3.	<u>Lectura hermenéutica</u> .....	78
6.	<u>HALLAZGOS: REFLEXIONES SOBRE LAS SUBJETIVIDADES INFANTILES, LAS EMOCIONES Y LAS FAMILIAS</u> .....	79
6.1.	<u>Avatares del amor: caricias, lenguaje y protección</u> .....	80
6.2.	<u>Apología del cuidado: polifonías de la alegría que subyace en las rutinas familiares</u> .....	97
6.3.	<u>Los rostros de la tristeza: ausencia paterna o materna</u> .....	108
6.4.	<u>Detonantes de la ira en la familia: relaciones instauradas</u> .....	117
6.5.	<u>La compasión: una muestra de reconocimiento por el otro y por lo otro</u> ...	121
6.6.	<u>Valores transmitidos: potencializadores de subjetividades empáticas</u> .....	123
6.7.	<u>De la subjetividad como configuración emocional: apreciaciones finales</u> ..	126
6.8.	<u>Configuración de sentidos subjetivos en los niños y en las niñas: Creencias familiares, genealogías y devenires emocionales</u> .....	130
7.	<u>CONCLUSIONES</u> .....	133
7.1.	<u>Subjetividades infantiles: un trayecto emocional y familiar</u> .....	133
7.2.	<u>Las voces de los niños y de las niñas</u> .....	135
7.3.	<u>Familias como referentes emocionales</u> .....	135
7.4.	<u>De territorios violentos a discursos generativos</u> .....	136
7.5.	<u>Una invitación a los maestros y a las maestras a realizarse la pregunta por lo humano</u> .....	137
8.	<u>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u> .....	139
9.	<u>ANEXOS</u> .....	148

## AGRADECIMIENTOS

Terminando una expedición investigativa que estuvo arraigada a la pregunta por lo humano, me ubico en factor clave de la palabra gratitud, la cual me facilita extender mis brazos y mi lenguaje para proclamar que este proceso fue posible debido a la participación, disposición y entrega de seres humanos-compañeros de tránsitos. En primer lugar, agradezco a los niños, a las niñas y a las familias participantes por haber desplegado sus voces, experiencias, miradas, silencios y nostalgias. De forma sensible y cercana fuimos compartiendo diálogos y vivencias que permitieron entender universos subjetivos revestidos de emociones.

En segundo lugar, doy gracias a la orientación oportuna y empática de mi asesora Claudia García, quien desde un principio creyó en mí; con su tenacidad me fue dando herramientas para volver mi experiencia investigativa rigurosa y sentida permitiéndome entender que investigar es adentrarnos en el corazón de los otros, de lo otro y de nosotros mismos. Igualmente, agradezco a mis compañeras de travesías pedagógicas y laborales: Estella Pájaro y María Minta Berrio, ellas me dieron soporte para seguir y no desfallecer, confiaron en mí y me aportaron con su escucha atenta y continua.

También, agradezco a mi madre, mujer empoderada que engendró en mí las raíces de la vida, del compromiso y de la responsabilidad con todos los aconteceres de mi existencia. Ella ha sido mi inspiración, en tanto, es una madre ejemplar que forma con paciencia y entereza. Doy gracias a mi compañera-amiga de maestría María Fernanda Hincapié Gómez, ella me enseñó a confiar en mis capacidades, a reconocermme y a potencializarme. Su lenguaje afectivo estuvo de forma incondicional. Por último, agradezco a mi amigo Fredy Ramírez, un hombre- maestro que habla de horizontes de sentido, de vocación y de humanidad. Como confidente siempre desplegó un lenguaje generativo y una actitud ética- política que me guio de principio a fin.

## 1. RESUMEN

Este proyecto de investigación fue una apuesta reflexiva, hermenéutica y humana para comprender la configuración de las subjetividades de los niños y las niñas del grado tercero de la Institución Educativa Rural Estación Cocorná (Antioquia, Magdalena Medio) a partir de las emociones vivenciadas en sus familias, las cuales como centros de acogida y de iniciación van demarcando formas de estar siendo, de interactuar con el mundo y de construir el entre nos. En este sentido, interrogar las emociones y las subjetividades, me ha convocado a querer comprender cómo las infancias van forjando sus subjetividades múltiples y sus procesos de socialización.

Esta expedición me permitió reivindicar la subjetividad como una producción simbólico emocional de las experiencias vividas, puesto que, en general los procesos emocionales han sido presentados como epifenómenos de otros sistemas, y no en su estado esencial de constituyentes de la subjetividad humana (González, 1999). Con el anterior planteamiento problémico suscitó la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo se configuran las subjetividades en un grupo de niños y niñas entre 8 y 11 años de la Institución Educativa Rural Estación Cocorná, a partir de las emociones vivenciadas en sus familias?

Teniendo en cuenta el interrogante, las categorías teóricas que orientaron la investigación fueron: subjetividad, emociones y familias. Para retomar el concepto de subjetividad, se tuvo en cuenta la postura de González (2012) desde la mirada histórico-cultural, quien entiende que las realidades son inseparables de las personas y sus prácticas. Por tanto, la subjetividad es un modo de “de estar siendo”, una construcción continua ligada a los entramados culturales y sociales.

En cuanto a la categoría de emociones, se retomó la perspectiva cognitivo-evaluadora planteada por Nussbaum (2008), esta señala que las emociones se convierten en el sustento esencial para el desarrollo del ser humano, siendo promotoras y proveedoras de acciones, pensamientos y relaciones consigo mismo y con la otredad, se establece así que

hablar de las emociones va más allá de unas respuestas fisiológicas, las cuales tienen un componente cognitivo- evaluador; es decir, están conectadas al pensamiento y son susceptibles de ser evaluadas.

Para comprender a la familia, se enfatizó en los argumentos de Duch y Mèlich (2009), quienes en su libro *ambigüedades del amor*, centran el objetivo de llevar a cabo una aproximación a las familias como primera estructura de acogida y de iniciación. Por ello, no se debe hablar de familia en singular, sino en plural, dado que esta varía de acuerdo a tiempos y espacios determinados por los momentos históricos y sociales.

La metodología de la investigación fue cualitativa, la cual redimensionó posibilidades de encarar las realidades e interioridades de seres humanos en acción que se encuentran siendo en medio de espacios y tiempos. El tipo de investigación se inscribió en la hermenéutica, ya que lo que se pretendió fue la comprensión de la realidad social, asumiéndola de forma analógica como si fuera un texto, abierto para ser interpretado (Sandoval, 1996). Las técnicas empleadas con los niños, las niñas y las familias fueron las narrativas, la entrevista abierta y la observación participante.

La organización de la información se llevó a cabo por medio de la escucha, la observación, la toma de apuntes de forma continua y el registro- transcripción de las narrativas en formato Word. Luego, se pasó al análisis de la información, mediante una matriz analítica creada Excel, que permitió en un primer momento realizar una codificación descriptiva, donde aparecieron las primeras categorías descriptivas sustantivas. Seguidamente, se dio lugar a un segundo nivel de análisis mediante la codificación axial o relacional, donde se generó un segundo tipo de categorías que aglutinaron las mencionadas en el primer nivel de interpretación.

Los trazos comunes encontrados fueron: 1. Avatares del amor: caricias, lenguaje y protección. 2. Apología del cuidado: polifonías de la alegría que subyacen en las rutinas familiares. 3. Los rostros de la tristeza: ausencia paterna o materna. 4. Detonantes de la ira en la familia: relaciones instauradas. 5. La compasión: una muestra de reconocimiento por

el otro. 6. Valores transmitidos: potencializadores de subjetividades empáticas. 7. De la subjetividad como configuración emocional: apreciaciones finales. 8. Configuración de sentidos subjetivos en los niños y en las niñas: creencias familiares, genealogías y devenires emocionales.

Se puede concluir que en la investigación hubo un proceso de reconocimiento de las subjetividades que constituyen a los niños y a las niñas del grado tercero, sus vivencias familiares han ido demarcando emociones que han permitido consolidar sentidos subjetivos múltiples. Las emociones halladas que van configurando las subjetividades, por un lado, hablan de miradas pacifistas, altruistas y democráticas, por el otro, se develan subjetividades que se encuentran en el dolor por la ausencia, la ira expresada en las relaciones con los cuidadores, hermanos o personas de su entorno, y la tristeza por no compartir con alguno de sus progenitores. Todos estos sentidos, van hablando de la diversidad del ser humano y de la variedad de universos históricos que hacen parte de la existencia de los niños y de las niñas.

Se resalta que todas las emociones son necesarias de ser exploradas, estas abarcan nuestra condición de humanidad, cada una muestra nuestros múltiples rostros y transiciones, nos hace reclamar lo injusto y movilizarnos ante situaciones no favorecedoras para nuestro bienestar. No obstante, es vital que las familias propendan por una ética del cuidado que despliegue emociones otras necesarias para la constitución de sociedades justas y democráticas. Desde el seno familiar, se referencia el ser y estar de las futuras generaciones, su actuar en el mundo permitirá o no el florecimiento de redes, tejidos y humanidades que quieran un buen vivir. Con esta apuesta investigativa, se pudo vislumbrar que las emociones no se pueden seguir viendo como un fenómeno secundario, ya que hacen parte indisoluble de las construcciones subjetivas, las que acontecen en medio de condiciones sociales, históricas, culturales, políticas, religiosas, económicas. Las subjetividades así, permitieron entender la vida individual y social desde las narraciones que han compartido de forma sensible los participantes.

**Palabras clave:** Subjetividad, sentidos subjetivos, emociones, niños, niñas y familias.

## 2. CONTEXTO TEÓRICO-INVESTIGATIVO

### 2.1 Planteamiento del problema

#### **Caminando sin velocidad, con pausa y extrañamiento...**

Reconocer las condiciones históricas de los contextos y de las realidades en las que acontece la humanidad es un elemento necesario para trascender las miradas reduccionistas de la existencia. La metáfora de la pintura, el cine y sus efectos, es un referente inspirador para comenzar a deconstruir la realidad, navegarla por aguas profundas y entender las problemáticas que subyacen en los entramados sociales. De forma poética y sentida, Pineda (2017), lo relataba en uno de sus rituales pedagógicos y discursivos, otorgando importancia a la investigación como un descubrimiento por el deseo de saber, aprendiendo a mirar de otra manera que enmarque la serenidad y que permita amar lo más vivo. Así, propuso partir de tres efectos emergidos en la pintura, cada uno instaurado como etapa para dar inicio a la comprensión del problema. En primer lugar, el efecto Magritte<sup>1</sup>, permite al investigador tener una manera de ver el mundo y encontrar el territorio desde el que habla. En segundo lugar, el efecto Buñuel<sup>2</sup>, remite al ojo desgarrado y herido, lo que quiere decir, que hay que dejar de ver lo que siempre hemos visto, desestructurando pensamientos y perspectivas. En tercer lugar, el efecto Banyai<sup>3</sup>, invita a hacerle zoom a la mirada, después de desgarrada ¿qué se logra visualizar?, ¿Qué hacer para llegar hasta el fondo de la realidad?

---

<sup>1</sup> El efecto Magritte es inspirado en el pintor belga René Magritte (1926), éste trató de plasmar en sus pinturas la trascendencia de la realidad, permitiendo que los observadores hicieran hermenéutica a través de la activación de los diferentes sentidos.

<sup>2</sup> El efecto Buñuel, está sustentado en Luis Buñuel (1929), el cual fue director de cine español, retratando en sus películas diferentes temas álgidos a nivel social: la política, la economía, el amor.

<sup>3</sup> El efecto Banyai, se basa en Istvan Banyai (1995), ilustrador y animador húngaro. Su libro más reconocido es zoom, una serie de imágenes que se percatan de entender el mundo desde el pensamiento complejo.

Teniendo en cuenta estos tres efectos, comenzó a instaurarse una expedición investigativa que se amarró a la decisión profunda de ser maestra; una maestra dispuesta a volcar la vocación desde la pregunta por lo humano, pasando de pensar un interrogante o un problema desde afuera, para pensarme como sujeto en interacción y en contexto; en otras palabras, ha sido un tránsito que ha provocado pasar de la afectación de los otros a la afectación propia. En este entramado de estancamientos, movilidades, incertidumbres, preguntas y emotividades he ido construyendo y reconstruyendo mi camino como maestra. Así, inició un eco onírico, cuando estuve por primera vez en un salón de clases. Encontré a niños y niñas con expresiones diversas, modos de ser conectados con el mundo, genealogías permeadas de familia, sociedad y cultura, mentes adiestradas por el sistema, emociones olvidadas por la competencia reiterada y la sumisión en el ego.

Esta mirada, se ha adjuntado a un rol narcisista de la educación: primero yo, ¿y los otros? La pregunta por lo otro y los otros, fue relegada por el individualismo auto contenido, por una educación basada en la conquista y la competencia desaforada. Una educación provocadora de monólogos individuales y solitarios, donde la ausencia de la emoción y el ser, ha dictaminado la doctrina racional en el ser humano (Gergen, 2007).

Este primer acercamiento a la introspección de mi ser como maestra, me permitió hallar la prevalencia de entender que, el conocimiento es una construcción social, un tejido, un intercambio de realidades que no se ciñen a la razón; la emocionalidad es parte fundante de quienes hacen pieza sustentable de los rituales pedagógicos: los y las estudiantes. Por ende, es una emocionalidad que se configura, en primera instancia, en las familias, de ahí la importancia, de redimensionarlas para comprender y develar los modos de ser de las infancias. Maestros y maestras debemos pasar de una escuela clausurada, a una escuela abierta al contexto, abierta a las familias y a sus realidades.

Retomando a Gergen (2007), se puede dimensionar el saber y la construcción de sentidos teniendo en cuenta estos cuatro aspectos: primero, la indeterminación, en tanto, cualquier significado está abierto a múltiples resignificaciones. La comprensión nunca está completa. Segundo, la polivocalidad, ya que, cargamos con nosotros pluralidad de voces

del pasado. Tercero, la contextualización, pues, cada estudiante viene de un contexto distinto, por tanto, trae diferentes experiencias. Cuarto, pragmática, ya que el lenguaje sirve como rasgo constitutivo de las relaciones. Y desde mi posición asumo un quinto elemento, la emoción, como aquello que rige los modos de establecer relaciones consigo mismo, con los demás y en general con todo lo que coexiste.

El anterior preámbulo, es una lectura indispensable para la inmersión en el planteamiento del problema, el cual, se construyó de acuerdo a los tres efectos retomados en el primer párrafo. A continuación, se encuentra la reflexión tejida y expresada en párrafos atrás.

### **2.1.1. Entre subjetividades y emociones (Efecto Magritte, Buñuel y Banyai).**

#### **Sobre el camino reconociendo subjetividades: un acto de rebeldía para acortar la distancia entre seres humanos...**

Siendo hoy por hoy, una época de transiciones y reconfiguraciones sociales que van demarcando formas de ser, de estar y de interactuar con el mundo, se considera que vale la pena abrir un campo de reflexión que abarque las infancias en su condición de humanidad, y que permita entrever las formas en que se van construyendo subjetividades enunciadas en contextos, prácticas y representaciones histórico-culturales. En esta línea, habiendo sido las subjetividades construcciones arraigadas a los procesos culturales, engendran la posibilidad de ser entendidas desde los universos emocionales, los cuales durante un largo trayecto han sido relegados y minimizados en la comprensión del ser humano.

La presente investigación, entonces, es una invitación a pensar en torno a la configuración de las subjetividades de los niños y las niñas a partir de las emociones vivenciadas en las familias de Estación Cocorná (Antioquia- Magdalena Medio), cuyos efectos metafóricos me han remitido a realizar un “zoom”, enmarcando a las familias como centro de acogida y de iniciación. Interrogar las emociones y las subjetividades, me convocó a querer

comprender cómo niños y niñas van forjando sus modos de ser, sus subjetividades múltiples y sus procesos de socialización.

Niños y niñas como parte de un tejido cultural, social, territorial y familiar, van uniendo sus partes para ser una totalidad productora de subjetividad. Allí están ellos untados de genealogías y huellas; no están solos, no hablan solos, no actúan solos. Sus modos de ser no se han creado del vacío o de la nada. No habitan el mundo según como les parezca o como mejor crean hacerlo, en tanto, subyacen rastros latentes de la colectividad en la que se encuentran sumergidos.

Colectividades como la familia, que se consolida en epicentro para la formación inicial de la niñez: modelo, reproducción, representaciones, pautas de crianza, vida, afecto, protección, emociones, que mitiga sueños y añoranzas, o como posibilitadora de experiencias necesarias para la construcción de subjetividades que serán y estarán para el mundo y con el mundo.

No es posible pensar la educación, la escuela y sobre todo a las infancias desligadas de sus realidades, en este caso, de sus familias, de sus tejidos sociales inmediatos que les dan las pautas y modelos para habitar la existencia. Familias cargadas de huellas que van determinando caminos de formación y de encuentros para permitir modos distintos de ingresar al ámbito social. Bien es expresado por Gil (2009) al referenciar que los hombres y las mujeres somos hilos, caminos encadenados que llegan hasta el corazón de los otros, configurando así nuestro ser individual y social, "... una malla de hilos que se cruzan y superponen para construir y reconstruir nuestra experiencia humana". (Gil, 2009, p. 42)

En este punto, emerge la subjetividad, pensando en su configuración, especialmente en niños y niñas de Estación Cocorná, entendiendo cómo se constituyen sus modos de ser por medio de las experiencias familiares. De ahí la importancia de entender la subjetividad como: "... Un modo en que el niño y la niña hacen en el mundo, hacen con el mundo y se configuran en el mundo, es un modo de hacer con lo real, con la propia experiencia, en la cual se reconoce el devenir de la subjetividad infantil". (Espinosa, 2013, p. 21)

Con lo que he señalado, se aclara que la subjetividad comienza con las experiencias tempranas, donde los niños y las niñas son producto de la intersubjetividad y productores de la subjetividad, con ésta se permite la reconstrucción de las emotividades del pasado, las sensibilidades y sentires del presente. En estos términos, la subjetividad se enmaraña en palabras y en relatos anclados en lo social.

Dichas subjetividades como se ha planteado tienen las briznas conductoras que les posibilita su revestimiento; uno de esos conductores es la familia, espacio de encuentros, relaciones y prácticas que van erigiendo formas de cohabitar. Un aspecto fundamental vivenciado en las familias y que determina en gran medida la formación de sus integrantes son las experiencias emocionales, que en la mayoría de entornos se viven y se observan sin ser conscientes de ellas, y del poder ejercido en la construcción de vínculos.

Dichas emociones están cargadas de historia y de pasado, las cuales se van transmitiendo en acciones de forma deliberada. En el medio se encuentran niños y niñas, observando, palpando, saboreando y aprendiendo la conformación como seres emocionales. Lo anterior direcciona trayectorias de relaciones que se extienden a lo social, a lo comunitario, a lo escolar. En este último caso, emociones que son reflejadas en la escuela van tiñendo las subjetividades y el encuentro con los otros.

Niños y niñas van creciendo bajo experiencias emocionales que se comienzan a dar desde sus primeros años de vida y les va otorgando la posibilidad de instaurar vínculos con personas, objetos y lugares. Dichas emociones comienzan a generarse en compañía de los adultos que orientan las prácticas de crianza y garantizan la supervivencia de los niños y las niñas. Además, se convierten en una pista clara para hacer lectura de los comportamientos y actitudes que asumen los seres humanos (González, 2017, citando a Nussbaum, 2012).

Resalto que las emociones son emergentes para comprender los modos de ser de los sujetos, en este punto, me ubico en factor clave de mis intenciones investigativas, en tanto, me interesa explorar y transitar por una expedición humana en la comprensión de las

emociones vividas en las familias y sus aportes para la configuración de las subjetividades de niños y niñas. Apostándole, como lo expresa Fernando González (1999), a reivindicar la subjetividad como una producción simbólico emocional de las experiencias vividas, puesto que, en general los procesos emocionales han sido presentados como epifenómenos de otros sistemas, y no en su condición esencial de constituyentes de la subjetividad humana. Discernimiento que está sujeto a la interacción con las familias para entender, interpretar y analizar las experiencias emocionales que, desde los discursos, las historias y las prácticas se han ido instaurando como referentes para la formación.

Comprender las experiencias emocionales es el hincapié para empezar a advertir cómo se van configurando los modos de ser y de relacionarse con el mundo, de actuar y de reaccionar ante diferentes situaciones. Además, evidenciar como dichas experiencias pueden permitir el florecimiento del amor por el mundo, o por el contrario observar cómo pueden llevar al desamor y a la violencia reiterada.

Es así como, de acuerdo al contexto problémico que he esbozado, me surge el siguiente interrogante:

**¿Cómo se configuran las subjetividades en un grupo de niños y niñas entre 8 y 11 años de la Institución Educativa Rural Estación Cocorná, a partir de las emociones vivenciadas en sus familias?**

### **2.1.2. Transitando el territorio: más allá de la geografía.**

Focalizada en un lugar de enunciación arraigado al tejido cultural, social, económico, político y educativo en el cual me movilizo, he tenido la tarea de desentrañar la historia y sobrepasar las cuadrículas de un sistema homogéneo imperante. En esta línea, para vislumbrar el planteamiento del problema, es imprescindible focalizar la vista en el contexto, en este caso, situado en el corregimiento Estación Cocorná de Puerto Triunfo (Antioquia- Magdalena Medio), zona rural que tiene aproximadamente 900 habitantes.

Cuenta con la Institución Educativa Rural Estación Cocorná, la que atiende a 250 estudiantes, quienes desarrollan sus estudios de preescolar a once. El proyecto de investigación se centra en los niños y en las niñas que se cursaron el grado tercero, grupo con el que he venido desempeñado mi labor como maestra.

Cabe resaltar, que Estación Cocorná, es un lugar que se ha construido en el tiempo y en el espacio, con unas características particulares, pero no ajenas a las realidades de la nación colombiana. La historia relata cómo ha sido un lugar demarcado por la violencia, especialmente generada por las autodefensas campesinas del Magdalena Medio, cometiendo crímenes en buena parte de la región desde los años 70 hasta el 2000, en alianza con el narcotráfico y con el proyecto político que gestaron en Puerto Boyacá para presionar su discurso y detallar su repertorio de violencia. (El Espectador, 2013)

El Centro Nacional de Memoria Histórica (2016), pone en evidencia cifras altas de asesinatos, desapariciones, desplazamientos y masacres que ha dejado la guerra. Guerra interminable, que, si bien ha estado enmarcada en telones de esperanza, otro tipo de violencias quedan circulando en los imaginarios y dinámicas sociales, las cuales se reproducen y se sustentan en prácticas cotidianas. Igualmente, estas situaciones bélicas han irrumpido emociones como el miedo, el dolor, la tristeza, la ira y los traumas psicológicos (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2016).

Como bien lo expresa Barrero (2011) se vive una especie de “violencia psicológica”, naturalizándose la guerra y la exploración de emociones como el odio, el rencor, el miedo y la repugnancia; situación que demarca formas de instaurar relaciones consigo mismo, con los otros y con el mundo. De este modo, “todo sistema de terror lleva consigo un sistema de banalización de la crueldad. Por ello es que la memoria se desorienta tan fácilmente y se entrega al silencio, a la mentira y al olvido. Desde esa imagen de la destrucción placentera de la diferencia nuestras élites han construido sus referentes cognitivos, emocionales y morales. Herencia psíquica que instituye formas de pensar, sentir e interrelacionarse. Herencia psíquica que prefigura los límites de la legalidad, la legitimidad y la justicia”. (Barrero, 2011, p. 30)

Cuevas y Castro (2009) señalan que los contextos promotores de la violencia son diversos, tales como el entorno social, político, comunitario, escolar y familiar. Estos autores referencian que varios estudios han hallado como la exposición a la violencia es uno de los principales rasgos generadores de desajustes emocionales y conductuales, en sus palabras: “se ha encontrado que la exposición directa o indirecta a distintas formas de violencia tiene efectos particularmente en los procesos emocionales, como altos niveles de ansiedad y depresión, así como en conducta exteriorizada, aumento en los niveles de agresión, violencia y delincuencia” (Cuevas y Castro, 2009, p. 279).

Los autores (2009), realizaron un estudio con 1.362 niños y niñas entre los 7 y los 14 años, para establecer la relación entre la exposición a la violencia directa e indirecta y sus efectos emocionales. Encontraron la presencia de síntomas en el 12,9% y de forma grave en un 7,4 % de los niños y las niñas, lo cual pone de manifiesto que la exposición a actos violentos conlleva a experimentar eventos emocionales fuertes como el miedo, la ansiedad, la ira y la depresión.

De acuerdo al panorama mencionado, se acrecienta la interpelación por el ser y estar de las presentes y futuras generaciones: niños y niñas, que van tejiendo su ser y estar en el mundo, bajo pautas y criterios que se van expandiendo en lo social y en lo familiar. Esta construcción se alberga alrededor de las experiencias emocionales que se esclarecen en las genealogías de las familias; emociones indispensables para habitar y actuar en el mundo, y son las mismas experiencias gratificantes o violentas las que van demarcando las formas de ser y de visualizar la existencia.

## **2.2. Estado del arte**

Respecto a la exploración de las categorías centrales del proyecto, esta se realizó utilizando bases de datos como Dialnet, Redalyc, RIDUM y SciELO. No se encontraron investigaciones que trabajen en conjunto las tres categorías emergentes de la pregunta; las que se hallaron se enfocan en emociones y familias, subjetividades y emociones, y

subjetividades infantiles y familias; lo cual permite expresar una relevancia mayor del estudio en aras de entender la relación que se establece entre ellas. Los temas centrales para la búsqueda en las bases de datos fueron: familias- emociones, afectividad en el entorno familiar, emociones- subjetividad, subjetividades infantiles. Cabe resaltar, que en algunas investigaciones se habla de afectividad y sentimientos, no encontrando distinción con el concepto de emociones, por tanto, se retoman por sus conclusiones relevantes y pertinentes.

Al realizar el rastreo se encontraron 18 documentos, los cuales fueron revisados con detalle y profundidad para seleccionar los que tuvieran más afinidad con la investigación. De este análisis, se tomaron como punto de partida 15 investigaciones, que fueron leídas y reflexionadas alrededor de una plantilla de registro denominada: Ficha para la construcción del estado del arte (Ver anexo # 1). A partir de la información rescatada se develó un predominio en investigaciones sobre el tema en el país de Colombia, con un total de 11 investigaciones. A nivel internacional se encontraron 4 investigaciones, dos de México, una de Cuba y una de España.

A continuación, se referencian los principales rastreos que tienen relaciones directas con la investigación, para ello se categorizan de la siguiente forma: en primer lugar, se encontrará familias como referentes emocionales, en segundo lugar, subjetividad como una configuración simbólico- emocional y, en tercer lugar, configuración de subjetividades infantiles.

### **2.2.1. Familias como referentes emocionales.**

Para empezar, se resalta la tesis doctoral: Experiencias emocionales y sentidos de lo político en las prácticas cotidianas de la familia (2017), llevada a cabo por Diana María González Bedoya (CINDE y la Universidad de Manizales). El objetivo de la investigación giró alrededor de interpretar, a través de las narraciones de la vida cotidiana de cuatro familias de la ciudad de Medellín, las experiencias emocionales que aportan a la configuración como seres humanos políticos vinculados con el mundo desde el emocionar y la filiación, en tanto, las preguntas orientadoras radicaron en: “¿qué relación puede existir

entre las emociones y la configuración de lo político en la familia?, ¿de qué manera estas interacciones ofrecen experiencias emocionales que favorecen la emergencia de lo político en la familia?, ¿cómo son las interacciones de la familia en la vida cotidiana?” (González, 2017, p. 14).

Desde este marco de referencia la autora visualiza a la familia con una función no solo social sino también política, donde se inmiscuyen emociones que pueden o no vincular con el mundo y la otredad; así la familia la concibe como un espacio de interacción en la que se tejen vínculos afectivos, se comparten experiencias y se construyen formas de concebir el mundo. Como señala González (2017) en este espacio vital de socialización se encuentran niños y niñas quienes expresan, sienten y vivencian el mundo ofrecido por los adultos significativos.

La metodología utilizada fue la fenomenología hermenéutica teniendo en cuenta principalmente a Gadamer y a Heidegger, en tanto, hablan de la comprensión como la oportunidad de realizar interpretaciones a través del diálogo y la vida misma; esta apertura se da a través del lenguaje expresado de múltiples maneras. En concordancia con la metodología, las técnicas empleadas fueron entrevistas a profundidad, diarios de relatos familiares y la observación. El enfoque más pertinente de acuerdo a las intenciones investigativas fue el biográfico narrativo, ya que permitió adentrarse en la subjetividad desde el emocionar, donde los modos de estar siendo se construyen a partir de un mundo compartido a través de la memoria individual y colectiva.

En esta línea la autora retoma dos teóricas que sustentan su apuesta: Martha Nussbaum con el concepto de emociones políticas y Hana Arendt con su concepción sobre lo político y la condición humana. Por lo tanto, en la propuesta fue indispensable escuchar las narrativas de las familias, comprender sus actuaciones y la forma singular de concebir la existencia. Las conclusiones principales de la investigación sustentan el reconocimiento de las experiencias emocionales en las prácticas cotidianas familiares como elementos fundantes para entender cómo se configura el amor por el mundo, apreciando los efectos de la individualización, la competencia y el neoliberalismo, especialmente en un país donde se

ha perdido la confianza y se prolonga una fractura de los vínculos (González, 2017). Por otro lado, González (2017) esclarece que las emociones tienen un pasado ligado a las genealogías familiares, éstas expresadas en sus narrativas y discursos (orales, escritos, corporales, artísticos, entre otros), los cuales pueden develar situaciones que imposibilitan abrirse al mundo o por el contrario expandirse en el amor y la consolidación del entre nos.

Igualmente, sostiene que la familia es el primer espacio de socialización para la construcción de sentidos y representaciones, siendo portadora de historias particulares, aunque sean parte de un colectivo más amplio; además, deja de verse bajo patrones rígidos e imperantes de nuclearidad, heterosexualidad. Actualmente se conciben y visibilizan otras formas de hacer familia correspondiendo a los nuevos crisoles basados en las representaciones de maternidad y paternidad, relaciones afectivas, roles de género, entre otros. (González, 2017)

Concluye, además, que hay un pasado del pasado de las emociones arraigado a las generaciones anteriores, las cuales están ligadas a las creencias, prácticas de crianza y entornos económicos, políticos y culturales en que se desarrollan, por consiguiente, tienen una influencia preponderante en la configuración de las subjetividades de niños y niñas. En esta línea de reflexiones, la autora finaliza mencionando que realizar investigaciones que involucren la categoría familia conlleva a tener en cuenta que ésta se debe concebir de forma particular y anclada al contexto, y que, aunque tiene rasgos universales y generales, se individualiza según las perspectivas de cada uno de sus integrantes.

Otro artículo de investigación que se relaciona con esta apuesta es: interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas, desarrollado por García y Henao (2009). El objetivo principal de la investigación giró alrededor de abordar los estilos de interacción entre madres, padres, niños y niñas de preescolar y su vínculo con el desarrollo emocional, teniendo en cuenta los siguientes elementos: comprensión emocional, empatía y autorregulación (Henao y García, 2009). Las autoras parten de visualizar a la familia como primera instancia socializadora que permite la emergencia del niño y la niña en procesos

relacionales consigo mismo, con los otros, con los adultos y con la vida, desarrollando habilidades emocionales y sociales necesarias para tejer sociedad y cultura.

Desde esta perspectiva: “La familia, considerada como el contexto básico de desarrollo humano, es quien tiene la acción socializadora del niño o niña en primera instancia; a través del modelamiento y del tipo de comunicación que se establece dentro de ella, busca llevar a cabo el alcance de metas y pautas comportamentales vinculadas por medio de dos acciones: control y afecto” (Henaó y García, 2009, p. 787). El lenguaje cobra vitalidad en dicha interacción, dado que es el proveedor de sentido y constructor de realidades que los niños y las niñas comienzan a hacer del mundo y es en esta medida que se van consolidando sus identidades y subjetividades.

La investigación enfatiza elementos de análisis como los estilos de la interacción familiar, padres autoritarios, padres y madres equilibrados, padres permisivos, padres no implicados, desarrollo emocional en la edad preescolar, la comprensión emocional, la regulación emocional y la empatía. El método utilizado fue cuantitativo de tipo no experimental transversal, explorando la inexistencia o existencia de vínculos o correlaciones entre los estilos de interacción y el desarrollo emocional (Henaó y García, 2009). Se tuvieron en cuenta a 404 niños y niñas (entre 5 - 6 años) y sus familias de la ciudad de Medellín, teniendo de referencia todos los estratos socioeconómicos. Se basaron en la evaluación del desarrollo emocional empleando imágenes que evocaron escenarios y espacios de la interacción familiar.

Los principales resultados de la investigación se sustentan, en primer lugar, en reconocer que el estilo de interacción más frecuente en las familias es el equilibrado, en menos porcentaje se emplea el autoritario. En cuanto, al estilo de interacción parental y el desarrollo emocional, se encontró que el estilo autoritario disminuye la posibilidad de formar sujetos empáticos. Por el contrario, el estilo equilibrado proporciona herramientas para fomentar la comprensión emocional. El estilo permisivo también disminuye la formación de herramientas empáticas en niños y niñas (Henaó y García, 2009).

En concordancia, las interacciones familiares tienen una relación directa con el desarrollo emocional, el cual permitirá o no la inserción sana y adecuada de niños y niñas en el mundo social, escolar, comunitario, cultural, pues como es presentando en el artículo la familia agencia las habilidades primarias para la socialización, el accionar y el estar en la existencia.

El proyecto “Las jirafas también bailan: una apuesta por el reconocimiento de las vivencias afectivas de niños y niñas de 5 a 6 años en los procesos de participación en el ambiente familiar”, realizado por González, Salazar y Sucerquia (2015), tuvo como objetivo: “interpretar las vivencias afectivas en los procesos de participación de niños y niñas de 5 a 6 años en el ambiente familiar” (González, Salazar & Sucerquia, 2015, p. 4), reconociendo elementos de análisis fundamentales como el concepto de familia y manifestaciones afectivas dentro del espacio de socialización. La población involucró a niños y niñas entre 5 y 6 años de dos familias de Medellín de estratos 1 y 2. Se tuvo en cuenta el enfoque metodológico hermenéutico provocando en las investigadoras una actitud comprensiva y reflexiva de la realidad abordada. La pregunta que orientó el proceso fue: “¿cómo se interpretan las vivencias afectivas de niñas y niños en sus procesos de participación en el ambiente familiar?” (González, Salazar & Sucerquia, 2015, p. 9), desplegando la mirada de lo afectivo como posibilidad formativa de seres políticos.

Uno de los principales hallazgos se relaciona con que la participación en el ambiente familiar está sujeta a las interacciones afectivas que se den entre los integrantes, las cuales a su vez se ligan a las prácticas y pautas de crianza. Igualmente, este escenario de participación es un promotor de aprendizajes y significados para niños y niñas. Las autoras destacan que:

las vivencias de reconocimiento afectivo generan un clima de confianza entre los niños, las niñas y los padres de familia. Acoger al niño o niña, valorar sus ideas y estimular el sentido de sí como actores fundamentales de la vida familiar, permite validar los procesos de participación genuina y enriquecer otras dimensiones

humanas como la solidaridad y la compasión. (González, Salazar & Sucerquia, 2015, p. 85)

La investigación: La familia como espacio de socialización política: prácticas de crianza que forman a niños y niñas en cuidado, reconocimiento y compasión, llevada a cabo por Díaz, Arbeláez y David (2015), pretendió entender cómo las prácticas de crianza fortalecen el reconocimiento y cuidado de sí formando en la compasión y la emoción moral para la configuración de los niños y las niñas como sujetos políticos. En el estudio comprendieron que la familia aporta a la socialización política de los infantes, por ende, las preguntas fundamentales giraron alrededor de: “¿Cuáles prácticas de crianza implementadas por las familias con niños y niñas fortalecen el desarrollo de la compasión, el reconocimiento y el cuidado?, ¿Cómo contribuyen estas prácticas de crianza a la formación - configuración de los niños y las niñas como sujetos políticos?”. (Díaz, Arbeláez y David, 2015, p. 8)

El objetivo entonces fue: “Comprender las prácticas de crianza implementadas por seis familias con niños y niñas entre los 5 y 8 años, que fortalecen el reconocimiento y el cuidado de sí, y forman en la compasión como emoción moral para la configuración de los niños y las niñas como sujetos políticos” (Díaz, Arbeláez y David, 2015, p. 40). La metodología empleada se basó en el método cualitativo, cuyo referente epistemológico fue la hermenéutica, realizando la investigación con seis familias de Medellín con hijos e hijas entre los ocho y seis años. Dentro de las conclusiones se rescata que las acciones, discursos cotidianos y prácticas de crianza en las familias participantes se convierten en hincapié favorecedor del aprendizaje político teniendo en cuenta las maneras de fomentar el cuidado, la forma de nombrar a los integrantes, las posturas y la resolución de las dificultades. Igualmente, las investigadoras encontraron que los niños y las niñas son sujetos activos en la dinámica familiar, quienes aportan al proceso de socialización política en los entornos familiares. Así, las niñas y los niños son vistos como seres pensantes, creativos, participativos y sentí-pensantes. (Díaz, Arbeláez y David, 2015)

Este estudio es relevante de ser tomado como antecedente, en tanto, gira alrededor de la comprensión de la familia como espacio de acogida y socialización que permite el fortalecimiento y reconocimientos de emociones como la compasión, siendo importante entonces interpretar las relaciones emocionales que se dan en el interior de los contextos familiares. En otras palabras, es una investigación que empieza a tejer hilos conductores sobre la relación que existe entre las familias y la vivencia de emociones necesarias para configurar los universos subjetivos de niños y niñas, en este caso desde la dimensión política.

Martínez y Martínez (2016), realizaron una investigación denominada: Predicción del clima familiar a partir de la inteligencia emocional. Análisis multinivel. En el estudio fundan la relación entre inteligencia emocional autoinformada y el clima familiar a través de pruebas como el TMMS-24, y el FES. Tuvieron como objetivo examinar la relación existente entre el clima familiar y la inteligencia emocional autoinformada. La investigación, se realizó con 72 personas (40 progenitores, 13 chicos y 19 chicas), esta fue cuantitativa, empleando la escala de Inteligencia Emocional Autoinformada (TMMS-24) de Fernández Berrocal y Cols, la escala de Clima Familiar (FES) de Moos, Moos y Trickett (1995). Reconocen en el proceso que la familia es parte trascendental en la formación de los seres humanos aportando elementos vitales para la socialización y la configuración de los comportamientos.

Aunque en el estudio no se habla directamente de subjetividades, puedo extraer elementos importantes para darle sustento a mi investigación, dado que, según sus hallazgos el ambiente familiar incide sobre la consolidación de la inteligencia emocional, y esta a su vez se convierte en reflector de lo vivenciado en estos contextos. El ser humano como parte de un entramado familiar, va construyendo sus subjetividades y formas de relacionarse con el mundo.

En este punto cabe resaltar la investigación: La familia como contexto en la construcción de las emociones elaborada por María Luisa Hernández Lira, Edilberta Joselina Ibáñez Reyes y José de Jesús Vargas Flores (2013) de la Universidad Nacional

Autónoma de México. El objetivo se centró en examinar la emoción desde la perspectiva de Bowen quien habla de la emoción como una construcción que se da en un primer momento en la familia, y luego se permea o amplía a relaciones tejidas en las otras instancias socializadoras.

Se enfatiza que cualquier decisión está cargada de un alto componente emocional, que a su vez parte de una evaluación y valoración que se haga del objeto, situación, persona o hecho. De ahí, la prevalencia de la familia en la exploración de estas primeras experiencias emocionales, sustentando a los niños y las niñas unas bases radicales para los vínculos que establecerá con la otredad y con el mundo en general. En esta línea, “el niño no nace en la nada, lo hace dentro de un contexto familiar el cual tiene un conjunto de ideas, puntos de vista y formas de solucionar los problemas; luego entonces, la familia es el crisol donde el sujeto aprende una gran cantidad de comportamientos conscientes e inconscientes con los cuales afronta su existencia para bien y para mal”. (Hernández, Ibáñez & Vargas, 2013, p. 58). Las principales conclusiones del trabajo sostienen que las interacciones familiares son fundamentales para el surgimiento de las emociones, las que luego se exportarán a un plano más amplio como es el social, escolar y cultural.

La investigación: Efectos emocionales y conductuales de la exposición a la violencia en niños y adolescentes en Colombia desarrollada por Cuevas y Castro (2009), tuvo el objetivo de establecer las relaciones entre niveles de exposición a la violencia directa e indirecta y victimización y los efectos emocionales en 1362 niños y niñas entre los 7 y los 14 años con estudiantes de 2 a 5 de primaria y primer año de bachillerato de Cali (Colombia). Uno de los hallazgos significativos de la investigación es que hay una relación clara entre los niveles de exposición a la violencia y la agresión. Además, las respuestas emocionales ante actos violentos se ligan con referentes de ansiedad. Con estas evidencias, refieren la importancia de realizar un trabajo oportuno para prevenir los efectos desatados por la violencia.

### **2.2.2. Subjetividad como una configuración simbólica-emocional.**

El artículo Universos emocionales y subjetividad de Calderón (2014), profesora de doctorado en Antropología Social del centro de Investigación de estudios superiores en Antropología social (México), es resultado de la investigación antropología y afectividad. Los objetivos de la investigación fueron: “Proponer la dimensión afectiva como punto de partida para el abordaje de los universos emocionales y la subjetividad en la cultura e indagar respecto del lugar que ocupan los universos emocionales en las representaciones sociales, los imaginarios, las ideologías, las prácticas sociales, los procesos rituales, los sistemas míticos, en el sentido de la vida de los sujetos, de las familias de los grupos y de las sociedades, en síntesis, en la cultura”. (Calderón, 2014, p. 23)

En esta investigación se da inicio a una apertura novedosa y fundamental para entender los universos emocionales como parte de un entramado cultural. Ella se pronuncia radicando la importancia de vincular estos universos con el campo subjetivo, quiere decir, que las emociones han sido estudiadas, interpretadas y comprendidas a lo largo de la historia y las particularidades de cada disciplina, pero lo que ha faltado es integrarla-relacionarla-abarcarla desde la dimensión subjetiva. En este punto, adquiere fuerza mi investigación; dado que pretende buscar la relación entre experiencias emocionales y configuración de subjetividades, con la necesidad de vislumbrar la constitución de modos de estar siendo en relación consigo mismo, con el otro y con el mundo, bajo vivencias cargadas de emociones que trastocan la mente, el cuerpo y las acciones.

Calderón (2014), proyecta su estudio desde una mirada antropológica construyendo una ligadura entre lo psíquico, lo individual y lo social. Las emociones dan lugar a intercambios regulados por la cultura, tejido fundando en representaciones, ideologías, concepciones de ser humano, valores, normas y principios, así: “las emociones vistas como lenguajes, comunican y trascienden fronteras territoriales, se globalizan” (Nieto y Calderón, 2009, citado en Calderón, 2014, p. 13), cobran un impacto en esferas políticas, morales, éticas, culturales, sociales, educativas. Las emociones hacen parte del TODO, del universo, pero a la misma vez, se particularizan en contextos y situaciones de vida. Las emociones hacen parte del sujeto, pero son compartidas con otros. Al mismo tiempo, la esencia de estas emociones se adquiere por las prácticas, rituales, procesos de crianza y genealogías

propias de cada escenario cultural, familiar y social. En este caso, tomo a la familia, como primera instancia socializadora, para develar el corazón histórico de emociones que llevan a acciones y formas de habitar la existencia. Estos universos simbólicos emocionales se inscriben en valores compartidos socialmente, también, como señala la investigadora, tienden a ser regulados por las normas de cada cultura, determinando las creencias y puntos de referencia para el entendimiento como sujetos parte de una urdimbre.

Igualmente, la autora en el artículo expresa que la literatura antropológica menciona a las emociones, pero nunca se han dado a la tarea de analizarlas. En este campo, me animo a establecer, que las disciplinas en general, no se interesan a fondo por las emociones y por comprenderlas. Se han estudiado, descrito, mencionado y encuadro en contextos, pero ha faltado trastocarlas como universos de representaciones, imaginarios sociales, procesos de construcción de identidad y experiencias cotidianas. Sobre todo, en la ciencia de la pedagogía, como campo de reflexión del quehacer educativo, se han desdibujado las experiencias emocionales que hacen parte de niños y niñas, casi que los vemos como máquinas que reciben información, la reproducen y la copian.

En concordancia, Calderón (2014), genera el espacio para construir una propuesta que permita tener otra mirada de las emociones, tanto a nivel biológico como social, para ello, retoma una mirada psicoanalítica- antropológica, con los aportes de Freud y desde una perspectiva antropológica- psicoanalítica por Lévi- Straus, haciendo una analogía entre el aparato psíquico y la dimensión afectiva. En esta línea, se define la dimensión afectiva como:

“La dimensión afectiva debe ser entendida como la depositaria de los universos emocionales simbolizables que en el sentido común se conocen como emociones, pasiones, sentimientos, afectos. Todos ellos son constituidos por repeticiones de vivencias significativas que son descritas, interpretadas, expresadas, compartidas, contagiadas, nombradas, comunicadas e intercambiadas con los otros sujetos” (Calderón, 2014, p. 23).

Vivencias que se tornan significativas y con sentido dependiendo del contexto, estas mismas van configurando el mundo subjetivo, entendido por la autora desde tres niveles pertinentes de mencionar:

El Intrasubjetivo: “se encuentra dentro del sujeto en su psiquismo, donde los signos de los universos emocionales resultan accesibles a su conocimiento y simbolización mediante dispositivos autorreflexivos”. El Intersubjetivo: “es aquel en que los procesos emocionales y las vivencias del sujeto adquieren significados, valencias positivas o negativas, los símbolos pueden ser intercambiados y compartidos con otro sujeto significativo”. El Transubjetivo: “se ubica en el proceso donde el sujeto puede establecer otros intercambios emocionales en la sociedad”. (Calderón, 2014, p.29)

Entonces, lo subjetivo más allá de ser una esfera aislada del sujeto, es una estructura inconsciente del universo emocional, este universo va desplegando tintes para ir configurando con el fin de que los sujetos sean funcionales en la cultura, accionen y reaccionen en su cohabitar. Para la autora la subjetividad es un nivel analítico que incluye y atraviesa los tres mencionados anteriormente, constituyéndose, reproduciéndose y transformándose; en tanto, la subjetividad como constitución de modos de ser, no es acabada, es decir, se está siendo constantemente.

La investigación: la afectividad desde una perspectiva de la subjetividad, escrita por el cubano González (1999), tiene el objetivo de rescatar una visión de los procesos afectivos, coherente con la concepción presente de subjetividad (González, 1999). Este artículo da luces importantes a mi investigación, en tanto, el autor corrobora desde sus reflexiones y estudios, enmarcados en el enfoque socio-histórico, que las emociones son parte indispensable para la configuración de la subjetividad de los seres humanos. En palabras de González (1999): “Las emociones, y los procesos afectivos, de forma general, han sido trabajados desde su fisiología, su carácter relacional, semiótico, etc, pero su especificidad como procesos subjetivos ha sido poco atendida. En general los procesos emocionales han sido presentados como epifenómenos de otros sistemas, y no en su condición esencial de constituyentes de la subjetividad humana”. (p. 128)

En concomitancia, las emociones se han enmarcado en una mirada universal y reduccionista bajo la perspectiva positivista. González (1999) aclara que las emociones hacen parte de la construcción de la subjetividad, estando subyugada a la vida cultural de los sujetos, a sus experiencias y vivencias particulares. Referencia, además, que las emociones en edades tempranas responden sobre todo a necesidades biológicas, pero después en los procesos de socialización y construcción de nuevos significados, las emociones surgen a partir de las necesidades consolidadas a nivel social (González, 1999). De acuerdo a lo anterior, los sujetos en esencia son emocionales, todas las actividades realizadas están permeadas de dichas emociones. Así la subjetividad, como modos de estar siendo, se van expresando con matices emocionales, configuración que no es inmutable o invariable en el tiempo; es decir, la subjetividad se va retroalimentando con las acciones y con la vida misma.

La investigación: narrativas y relatos del buen vivir de infancias indígenas como estrategia de construcción de paz, de Orozco y Pineda (2018), tuvo como objetivo develar los significados y sentidos que adquieren las experiencias sobre el buen vivir de niños y niñas indígenas en contextos urbanos, indagando, además, la configuración de las subjetividades a través de las narrativas generativas de paz. Este trabajo se realizó con cuarenta infantes de cinco comunidades indígenas que habitan la ciudad de Villavicencio, los cuales fueron afectados por el conflicto armado.

Una de las conclusiones fundamentales y que aporta directamente a esta investigación, se relaciona con los relatos que hacen niños y niñas de sí mismos, en el marco, de las emociones, dejando reflejar como su subjetividad habla desde el emocionar en los conflictos provocados por el desplazamiento forzado y la guerra vivida en sus comunidades. Sus principales relatos emocionales radican en la melancolía, la timidez, la inseguridad, el resentimiento y la envidia por tener bajas posibilidades económicas. Igualmente, desde sus tramas narrativas en clave de las emociones se vislumbra la protección del yo, la simpatía inclusiva, la importancia de la redistribución social, el amor por la naturaleza y la promoción de principios éticos- políticos.

Esta investigación es relevante ser nombrada en el estado del arte, dado que, promulga la influencia del emocionar en la configuración de subjetividades que propendan por repensar formas de habitar el mundo desde el buen vivir, a pesar de los conflictos sociales y las condiciones de desplazamiento a las que se estuvieron sometidos niños, niñas y sus familias.

### **2.2.3. Configuración de subjetividades infantiles.**

Otra investigación importante es: Niños en contexto de conflicto armado: narrativas generativas de paz de Alvarado, Alvarado y Carmona (2014). El propósito fue reconocer a los niños y las niñas como actores sociales activos en la construcción de la paz, teniendo en cuenta las condiciones históricas de Colombia desde el conflicto armado. La infancia en este estudio es visualizada con grandes potenciales para consolidar nuevas narrativas y subjetividades para fortalecer vínculos y procesos de paz.

El enfoque metodológico fue el hermenéutico ontológico- político, empleando como técnica las narrativas generativas. Para la comprensión de la subjetividad retomaron algunos planteamientos del construccionismo social y del interaccionismo simbólico, donde se establece que los sujetos son el producto de las relaciones establecidas con la otredad. Las principales conclusiones de la investigación apuntan a que las construcciones de las subjetividades son procesos colectivos de interacción constante, siendo indispensable el papel de las prácticas dialógicas para la potencialización de los seres humanos. Igualmente, se resalta la prevalencia de reconocer el punto de vista de los sujetos sobre las realidades y la influencia de su participación para consolidar posibilidades diferentes de transitar la vida desde un enfoque de paz. (Alvarado, Carmona y Ospina, 2014)

El artículo de investigación: Configuración de la de la subjetividad en la primera infancia en un momento posmoderno de Espinosa (2013), tuvo como objetivos indagar por los modos de ser, sentir, decir, hacer, conocer y relacionarse de los niños y de las niñas consigo mismos y con su entorno. Comprender cómo ven el mundo y el lugar que ocupan

en él e identificar prácticas, intereses, gustos, juegos y modos de participación en espacios públicos y privados. (Espinosa, 2013)

Como señala Espinosa (2013) la subjetividad que se va enmarañando a partir de prácticas inscritas en contextos y situaciones de vida particulares, donde la historia, la genealogía, las representaciones y la misma concepción de ser niño y niña en la actualidad, simbolizan dichos modos de ser. También, juega un papel importante los medios de comunicación, las publicidades y las propagandas comerciales, es decir, lo que vende y muestra la televisión genera pautas para que se vayan inscribiendo en un mundo capitalista y neoliberal, ceñido por el mercado, la economía, la competencia, la meritocracia y la individualidad. Esta exposición al mundo, es derivada de prácticas y socializaciones familiares; familias que deciden como formar y enfocar la construcción de ser niño y niña, en otras palabras, son quienes despliegan las posibilidades de formar casi zombis enfocados en la televisión, las pantallas y los celulares.

Para concluir, la autora expresa como los medios masivos de comunicación están pintando realidades ficticias o enmarcadas en ideales con conceptos como la belleza, la riqueza, la economía, los roles de género, relaciones interpersonales e intrapersonales. Modos de ser basados en el consumo y el prolongado efecto de no pensar, de solo habitar sin ser conscientes del mundo y para el mundo.

Construcción de subjetividades en niñas y niños de 5 y 6 años desde las interacciones sociales cotidianas, fue una investigación realizada por Concha (2009), cuyo objetivo fue analizar la construcción de subjetividad de las niñas y los niños de 5 y 6 años del Colegio La Concepción desde las prácticas comunicativas cotidianas. En esta apuesta se resaltó como la subjetividad infantil ha estado enfatizada en los derechos, desconociendo el contexto de infancia que construyen los niños y las niñas por medio de sus interacciones cotidianas. El estudio se llevó a cabo en el Colegio La Concepción ubicado en la localidad de Bosa. Las principales conclusiones permiten evidenciar que la subjetividad se construye de acuerdo a los contextos y a las interacciones que surjan en éste, interacciones surgidas en

las diferentes personas que hacen parte de la socialización: familias, pares, maestros, comunidad, objetos, etc.

Esta investigación, aporta a mi propuesta en la medida que permite entender como la configuración de las subjetividades no son estáticas, se construyen en la interacción con los otros, el contexto y las realidades donde se desarrollan niños y niñas, entre esas realidades la familia, que, como primera instancia socializadora, se convierte en portadora de experiencias necesarias para la conformación de la subjetividad y la intersubjetividad.

El artículo científico: subjetividad: un tejido por construir, escrito por Gil (2009) tuvo como objetivo develar el sentido de las prácticas pedagógicas, en las actuales condiciones de crisis e incertidumbre que experimentan las instituciones educativas, y en particular, los maestros. Entre las principales conclusiones se encuentra que se hace imprescindible comprender el concepto de subjetividad, que desde el mismo título se vuelve sugestivo: Subjetividad: un tejido por construir. Como la misma categoría lo indica, la subjetividad se convierte en un tejido y en una malla que se relaciona directamente con todo lo que implica la construcción de la experiencia humana; experiencia que está hilada a la cultura, al contexto social, económico y político, en otras palabras, el ser humano para llegar a ser humano necesita entrelazarse con los demás a través de las relaciones y las formas de habitar los territorios.

La subjetividad para conformarse requiere de cinco ejes fundamentales que la hacen posible, los cuales son: lenguaje, conciencia de sí, otredad, cultura y narración. Estos elementos posibilitan observar como las prácticas y sentidos guían la construcción de los modos de ser y de accionar. En primer lugar, el lenguaje, es una de las instancias primordiales que configura la subjetividad, en tanto, cada situación y apuesta de la vida es un acto transversalizado por el lenguaje, el cual, a su vez, se inscribe en contextos y experiencias de vida particulares, reflejándose en él, dos dispositivos pedagógicos: narrarse y expresarse. El primer dispositivo permite hacer del lenguaje una posibilidad de contar. El segundo dispositivo, se conforma como oportunidad de demostrar modos y formas de estar

en el mundo, trascendiendo la oralidad a las acciones, a la corporeidad y a las relaciones con los demás.

En segundo lugar, la conciencia de sí, permite verse a sí mismo, en el entendimiento del lugar y la posición que se asume en el mundo; en esta perspectiva, al estar conscientes de cuáles son los modos de ser, se llega a la objetivación. En tercera instancia, la otredad, implica expresarnos y narrarnos, tiene como pilar la relación consigo mismo y con el otro. En cuanto a la narración, ésta se convierte en una modalidad discursiva que permite la configuración de subjetividades, pero que de forma simultánea entrama la oportunidad de evidenciar los modos de ser y las identidades construidas, resaltando que engendra una conexión con la vida y activa el proceso de imaginar otras posibilidades. Por último, la cultura es una malla sobre la cual los sujetos constituyen las subjetividades, entendidas éstas como una producción de significados en un colectivo de relaciones.

Con estos cinco elementos mencionados, se puede comprender que la subjetividad, no es hecho adquisitivo aislado de la vida y de los entramos que suscitan en ella; la subjetividad es un constructo vitalmente narrativo y cultural, donde se entrelazan diversas subjetividades para configurar modos de pensar y de habitar el mundo. Pero también se tiene claro, que dichas subjetividades son cambiantes, no son estática e inamovibles. Las subjetividades pueden ser transformadas, reconfiguradas, pero solo es posible si se tiene las herramientas necesarias para tomar conciencia de sí y entender los modos de ser que, de una u otra manera, condicionan las maneras de construir sentidos individuales y sociales.

En el artículo: Subjetividades contemporáneas. Dinámicas sociales y configuración de las nuevas generaciones de Arias (2012), se analiza, desde una mirada sociológica, la configuración de subjetividades contemporáneas en su relación con algunas instituciones sociales. El autor comienza reiterando que los seres humanos son culturales e históricos, están en constante construcción e interacción con los demás, además reitera que las subjetividades se van consolidando de acuerdo a la época y a las circunstancias sociales. Sus principales conclusiones se centran en mencionar que las subjetividades contemporáneas están emergiendo en nuevos escenarios de socialización como son los

medios de comunicación, las nuevas redes sociales y la competencia del mercado. Retoma dos aspectos sustanciales trabajados por Narodowski (1999): infancias desrealizadas, la cual muestra como niños y niñas en extrema pobreza pasan de forma temprana a ser adultos; y las infancias hiperrealizadas donde los niños y las niñas están entregados a las tecnologías. (Narodowski, 1999, citado en Arias, 2012). Bajo el referente de lo global y lo local las infancias van configurando sus subjetividades desde la acción, el pensamiento y la forma de habitar la realidad.

Las investigaciones mencionadas para efecto de mi apuesta son fundamentales, en tanto, delinean marcos de referencia sobre estudios en el ámbito afectivo, emocional, familiar y subjetivo. Se denota la influencia de la familia en la construcción de vínculos afectivos y la formación en valores. Por otro lado, se encuadra a la primera instancia socializadora en un fondo más amplio como el social, entiendo que la familia resuena, sobrevive y se constituye a partir de prácticas, rituales, representaciones y diseños sociales adjuntados a épocas respectivas.

Aunque explícitamente no se encontraron investigaciones que hablen sobre la configuración de subjetividades a partir de las experiencias emocionales vivenciadas en las familias, en el repertorio explorado de forma implícita se lee que estos vínculos y tejidos emocionales van incidiendo en las formas de ser de los infantes. Se hace relevante y novedosa la investigación, puesto que se interrelacionan tres categorías potentes: subjetividades, emociones y familias, las cuales muy poco han sido entrelazadas. Igualmente, la anunciación del contexto, sus particularidades, sus realidades históricas, políticas, económicas y sociales, permiten que esta investigación se pinte en un espejo más amplio, comprendiendo como niños y niñas se van desarrollando en este medio de dificultades, pero también de potencialidades.

## **2.3. Objetivos**

### **2.3.1. Objetivo general**

Comprender la configuración de las subjetividades en un grupo de niños y niñas entre 8 y 11 años de la Institución Educativa Rural Estación Cocorná, a partir de las emociones vivenciadas en sus familias.

### **2.3.2. Objetivos específicos**

1. Describir las prácticas de crianza de las familias de un grupo de niños y niñas entre 8 y 11 años de la Institución Educativa Rural Estación Cocorná.
2. Indagar por los modos de *estar siendo* de niños y niñas, a través de las relaciones que instauran con las personas de su entorno inmediato.
3. Dar cuenta de las emociones vivenciadas en las familias de un grupo de niños y niñas de la Institución Educativa Rural Estación Cocorná, a partir de sus narraciones.

### **2.4. Justificación**

La interpelación por lo humano y lo social se ha constituido en una invitación dialógica para los maestros y las maestras que durante años han estado anclados a paradigmas racionalistas y objetivistas de la educación. Los estudiantes se han convertido en autómatas que reciben información transmitida por un adulto poseedor del conocimiento, como tabulas rasas mecanizan un sinnúmero de transcripciones sin sentido. Sin embargo, esto no termina de hacer entender la algidez de un criterio ideológico que se ha olvidado de los seres humanos con quienes se entra en contacto, en tanto, la preponderancia y radicalidad de la academia ha desconocido las otras aristas del desarrollo de los sujetos, una de ellas el componente emocional y familiar.

La emocionalidad de los sujetos se ha relegado a lo largo de la historia observándose como impulsos desenfrenados y contradictorios de las acciones. Estas, pasaron a un segundo plano, y se continúa con la dualidad cognición vs emoción como dos

elementos que son entendidos por separado, ya que entremezclarlos hace perder toda objetividad. Es así como en el proceso de enseñanza y aprendizaje los niños y las niñas son olvidados en su sensibilidad, en sus historias de vida, en sus experiencias y en sus tradiciones. El contexto, la cultura y la familia son clausurados en la escuela, no se permite ver a sujetos que trascienden los muros de un sistema academicista. Hablar, solo es acción del maestro, no importan los universos emocionales de quienes acontecen en los rituales pedagógicos como seres tejidos por la genealogía, la comunicación y el afecto.

Sus modos de estar siendo, no hacen parte de la inteligibilidad de quienes se encargan de educar en el ámbito escolar. Los modos de ser basados en la violencia y la agresión física o verbal, son suprimidos con castigos y gritos. Los docentes aparte de ser operarios de libros, se convierten en panópticos que regulan y vigilan emociones como la ira, la rabia, la vergüenza y el odio, pero muy pocas veces se preguntan el porqué de dichas emociones. No se interrogan las vivencias que a nivel familiar hacen parte de las infancias, pues la escuela, ha sido clausurada, ha cerrado las puertas a las familias y a las realidades propias de seres en potencia.

De otra parte, las familias como centros de acogida y primeras instancias socializadoras se convierten en modelos iniciales y en referentes para los niños y las niñas; en ellas se empiezan a vivir experiencias vitales para la inserción en el mundo de la vida. Dichas experiencias se sustentan en las emocionalidades, en los vínculos y en las memorias colectivas. Entenderlas, es una apuesta por develar la configuración de las subjetividades de las infancias, dejando de observar a las emociones como epifenómenos de la construcción de la subjetividad, ya que esta, básicamente, es una construcción simbólico-emocional. (González, 2005)

El interés entonces de esta expedición investigativa, gira alrededor, de comprender la subjetividad humana con relación a las emociones, para trascender las miradas deterministas de las acciones, comportamientos y sentidos que cada ser humano va delineando de forma constante en sus trayectorias de vida. Por ende, las familias cobran vitalidad en esta comprensión, puesto que, son el eje transversal del desarrollo humano, son

en ellas que las prácticas de crianza y los rituales formativos pintan distintas formas de existir. Familias que hacen parte de un constructo histórico, social, económico y político, donde sus ideologías y prácticas de crianza se enmarcan en unos patrones culturalmente establecidos que inciden en las relaciones tejidas en su interior. Duch y Mèlich (2009), arguyen que las familias se convierten en focos que reciben de forma osmótica todo lo que acontece en su entorno político, religioso y social. En las familias se da la vitalidad y la potencia para fomentar la pacificación o las actitudes bélicas, puesto que es la instancia más importante para la consolidación de la existencia humana (Duch y Mèlich, 2009).

Las emociones hacen parte de las experiencias familiares, entendiendo que estas se contagian, se describen, se reflexionan y se repelan. A partir de su exploración se pueden hacer análisis que dan cuenta, de una forma particular, de los universos subjetivos. (Calderón, 2014). Estas mismas emociones muestran los rostros de la subjetividad, ya que enuncian maneras de actuar y de relacionarse consigo mismo y con los otros. Las emociones se construyen en contexto y en historia, así que desde la infancia se tiene la habilidad de expresar lo que se siente, se piensa y se comprende de la vida que los adultos significativos ofrecen de manera cotidiana.

Por tanto, para esta investigación, es vital vislumbrar como las emociones son procesos subjetivos que explican los modos de estar siendo de los seres humanos, una posición renovada y resistente a los marcos positivistas. Se convierte en un estudio novedoso en la medida que se relacionan tres categorías importantes que en otras investigaciones no se han trabajado: subjetividad, emociones y familias; estas se tejen para comprender como los niños y las niñas van configurando sus modos de estar siendo en un ámbito sustancial para su formación, el cual bien es denominado como primera instancia socializadora o centro de acogida. Se añade a este panorama las emociones como elementos permanentes y sustentables de los vínculos humanos, las cuales van trazando dichas subjetividades y formas de entender el mundo.

Igualmente, en un contexto como el de Estación Cocorná (Puerto Triunfo, Antioquia) demarcado por los rastros de la violencia, se hace necesario dimensionar a las

familias como referentes emocionales para la formación de subjetividades infantiles diversas. De acuerdo a lo mencionado, este es un panorama necesario para entender junto con las familias, las prácticas que van forjando emociones diferentes en los niños y en las niñas, y que estas mismas se convierten en construcciones internas y externas de las relaciones consigo mismo y con los demás.

En estos términos, las emociones son constituidas por experiencias significativas que son descritas, expresadas y compartidas con otros. Así, esta propuesta se vuelca en la posibilidad de adentrarnos en las humanidades con las cuales estamos en contacto, redimensionando el rol del maestro y de la maestra más allá de las posturas rígidas, para generar sentidos anclados al reconocimiento de la otredad y de la humanidad que como a flor de piel asciende y se configura.

Es necesario que nuestros niños y niñas se sientan reconocidos y acogidos en sus múltiples dimensiones: sociales, familiares, culturales y emocionales, para ello se debe empezar por adentrarnos a sus territorios afectivos inmediatos. Hacer lectura de sus realidades históricas que nos permitan acercarnos con tacto, solidaridad y sensibilidad a sus subjetividades, para generar propuestas y trayectorias generativas, donde el lenguaje sea una alternativa para reconstruir subjetividades.

Este proyecto, permitirá entender el tránsito y los modos de estar siendo, como algo que no es estático, como un acontecimiento que tiene las briznas conductoras del pasado y de la memoria, para redimensionar las formas de estar en el aquí y en el ahora, y la manera particular de pensar el futuro. Darles la palabra y la voz a las infancias de Estación Cocorná, a través, de la literatura, el arte y el diálogo permitirá observar las subjetividades que los constituye. En cuanto a las familias su participación será un vehículo para emanar desde la evocación las emociones, rituales y prácticas que han constituido las maneras de educar y de tejer los vínculos en su interior y en su exterior.

Otro elemento imperante de la investigación, es la posibilidad de que los maestros y las maestras hagamos lecturas distintas dentro del aula, siendo una invitación a replantear la

mirada de la educación que solo se ha enmarcado en un rol transmisionista, donde se ha sesgado la vida y la realidad de los niños y las niñas, en tanto, sus cuerpos, voces y emociones han sido adiestrados y silenciados. Ha imperado la razón, en tanto la emoción se ha mitigado en todas sus manifestaciones.

En esta línea de ideas, la investigación en primer lugar, contribuye a dismantelar dicha visión, ejerciendo prácticas de apertura y comprensión que posibilitan extender las miradas hacia el contexto y hacia las familias, ya que juegan un rol vital en el desarrollo humano. En segundo lugar, es una apuesta necesaria para concebir que las emociones hacen parte de la vida, sustentan subjetividades y formas de relacionarnos con el mundo. Los niños y las niñas llegan a las escuelas y a los salones de clase con historias de vida y experiencias, no son seres fragmentados, son seres que viven desde la entereza las relaciones tejidas entre la emoción y la razón.

## 2.5. Categorías de análisis

CATEGORÍA	PERSPECTIVA TEORICA	ARGUMENTOS	
		1°.	2°.
<b>Subjetividad</b>	<b>Perspectiva histórico-cultural</b> <b>Fernando González Rey (1999, 2005)</b>	La subjetividad son los sentidos propios que construye cada sujeto a partir de las experiencias surgidas de los entramados sociales y culturales.	No hay una subjetividad independiente de la existencia histórico cultural propia del sujeto, esta se vislumbra en elementos como el lenguaje, las prácticas de crianza y los referentes ideológicos.
<b>Familias</b>	<b>Perspectiva antropológica.</b> <b>Enfoque: Desarrollo familiar. Educación desarrollo humano.</b> <b>Duch y Mèlich (2009)</b>	Desde la antropología de la familia, se considera al contexto familiar como primera estructura de acogida. En este sentido el método antropológico aborda la singularidad humana, lo cual indica que no hay una única forma de nombrar a la familia, dado que	En el enfoque de desarrollo familiar, la familia es entendida como un constructo socio-cultural, un escenario socializador para la configuración de subjetividades e identidades; además, como un agente de transformación que influye sobre sus integrantes y otras instancias de la vida (Patiño, 2016). La postura retomada desde esta perspectiva, corresponde al

	<p><b>Gergen (2007)</b></p> <p><b>Patiño (2016)</b></p>	<p>nos encontramos ante unos determinados modelos que se configuran en función de retos geográficos, económicos, sociales, culturales (Duch y Mèlich, 2009)</p>	<p>construccionismo planteado por Gergen (2007), quien sugiere que el concepto de familias debe sobrepasar las miradas radicales y colonizadas, donde se toma una única forma de entenderla. Bajo el construccionismo no hay descripciones exactas de la familia, sino construcciones que se ligan a los referentes culturales, históricos y sociales. Patiño (2016), arguye entonces, que: “En este orden de ideas, la categoría de familia implicaría una construcción social, dada a partir de interacciones generadoras de sentido, que responden a una época, cultura y sociedad específicas.” (p. 66)</p>
<p><b>Emociones</b></p>	<p><b>Perspectiva cognitiva-evaluadora (mirada desde la filosofía política)</b></p> <p><b>Nussbaum (2001)</b></p>	<p>Nussbaum (2008), retoma una concepción cognitiva evaluadora, centrando sus estudios en un recorrido profundo y detallado de los planteamientos estoicos, los cuales en gran medida sirven de referente para sustentar sus planteamientos, además de retomar apuntes de la filosofía antigua como la propuesta por Aristóteles.</p> <p>Nussbaum (2008), nos invita a concebir las emociones como reacciones dotadas de un componente cognitivo- racional que encarna maneras de interpretar el mundo:</p>	<p>Las emociones se vinculan con las historias de vida, suscitadas en un primer momento en la infancia con los objetos cercanos que propician el bienestar. Lo que se viva en esta primera etapa será fundamental para la experimentación de dichas emociones, en la configuración de relatos y narraciones desplegadas de ira, miedo, simpatía, culpa, envidia, aflicción o amor. Las emociones posibilitan o mitigan la configuración de colectivos democráticos, justos y decentes. En tanto, permiten pensar en proyectos macros y universales para formar mejores seres humanos, como partes de una nación que requiere de ser reconstruida y repensada en aras de las problemáticas de inequidad y exclusión que circundan.</p>

		<p>las emociones van ligadas a creencias o juicios que nos hacen ver el mundo de determinada forma; estas creencias comprenden de manera destacada nuestras ideas valorativas acerca de lo que es bueno y malo, meritorio o sin merito, favorable o perjudicial.</p>	
--	--	--	--

**2.6. Hipótesis**

La configuración de subjetividades en niños y niñas, a partir de las emociones vivenciadas en sus familias, es un proceso de toma de conciencia y de reconocimiento de la otredad, que se imbrica en las prácticas de crianza de los cuidadores, a través de las cuales no sólo se normatiza la vida familiar, sino que se transmiten los afectos y se construyen los vínculos emocionales que permitirán estar siendo y transitando en el mundo de la vida.

### 3. REFERENTE TEÓRICO

#### 3.1. Acercamiento inicial a la subjetividad

*“La recuperación de la subjetividad, como dimensión relevante para el estudio de las personas y de sus diferentes prácticas sociales, implica reconocer al sujeto como singularidad crítica y actuante, con capacidad de alternativas frente a las formas de subjetividad social dominantes en los diferentes espacios en que actúa. La disciplina como obediencia incondicional es la negación del sujeto y de las propias posibilidades de transformación social, las que siempre están asociadas a los sistemas múltiples de acción y relaciones que deben caracterizar toda institución, grupo y sociedad”.* (González, 2005, p. 17-18)

Hablar de subjetividad implica hacerle frente a la apuesta de construir una definición propensa a la propia concepción, a las experiencias y a las alcurnias teóricas que emanan de las lecturas, postulados y sinergias que confluyen con la perspectiva disciplinar, humana y experiencial que mueve a cada investigador. Por ende, se inicia con una postura semántica de lo que acontece en esta palabra en factor clave de una visión intrínseca:

La subjetividad es un modo de “de estar siendo”, una construcción continua simbólica y emocional que no surge del vacío. Es una configuración anclada a los contextos históricos-sociales y culturales en los cuales se emerge. La subjetividad, se pinta de realidades, experiencias y relaciones, es una forma particular de concebir el mundo, pero que no se desarticula de las representaciones colectivas en las que vamos ascendiendo. La subjetividad es una manera de posicionarse ante los acontecimientos, la cual se vuelca en una polivocalidad que rompe con los monólogos internos que determinan al sujeto y lo aíslan del contexto. Ésta convoca a pensar en una construcción individual y social, mediada

por procesos relacionales- dialógicos, donde el lenguaje en sus múltiples expresiones habla de un YO y de un NOSOTROS.

Con el anterior detalle conceptual, se menciona que en la presente investigación se retoma sustancialmente la categoría de subjetividad desde el enfoque histórico-cultural, cuyo principal representante es Fernando González Rey (1999); entendiendo la subjetividad más allá de la individualidad, en tanto, esta es una construcción ligada a la historia, la cultura y la sociedad. Simultáneamente, se irán mencionando otros autores que se acogen a esta perspectiva y han realizado diversas investigaciones para entender la subjetividad en el marco de una mirada histórico- cultural.

### **3.1.1. La subjetividad: una construcción histórico-cultural**

Para Fernando González Rey (2012) fue toda una apuesta procesual, reflexiva y crítica comenzar a pensar el concepto de subjetividad, en tanto, la psicología tradicional se remitía a comprender la psiquis humana de forma aislada y reducida a la individualidad. Se centraba en el estudio de la personalidad, pero encontraba que esta tenía limitaciones para comprender la psiquis del sujeto. En esta medida, fue explorando el concepto de subjetividad como una forma de dimensionar al ser humano en relación con el contexto, la cultura, la historia, la sociedad, la política. Así comienza a estudiar los legados teóricos de Vygotski quien propone la indudable relación e influencia del contexto en las aristas del desarrollo de los sujetos, rescatando como el ambiente y las condiciones familiares, sociales, económicas y políticas inciden en la conformación de la psiquis.

González (2012) en la reflexión: La subjetividad y su significación para el estudio de los procesos políticos, rescata un recorrido cronológico en las concepciones de subjetividad, éstas alejadas de cualquier relación con la vida misma, la emoción y las realidades. Comienza, mencionado como la subjetividad fue poco comprendida en las ciencias humanas. En primer lugar, en la orientación cartesiana, predominó el carácter racional del sujeto, donde el pensamiento tuvo un lugar protagónico en la condición humana, dividiéndose la psique, el cuerpo, la cognición y la emoción. Por su parte, la

ciencia moderna llevó a la aparición del positivismo, que se visualizó como hegemonía en la representación de la ciencia. En cuanto, al pragmatismo norteamericano (S. XX), se llegó a una instrumentalización de la ciencia. Todas estas miradas, concluyen en la preponderancia de la razón sobre la emoción y de lo objetivo sobre lo subjetivo. En esta línea, se introduce un nuevo enfoque que retoma a la subjetividad desde la psicología histórica- cultural, referenciando que las realidades son inseparables de las personas y sus prácticas. Bien lo expresa González (2012) al señalar que la cultura está vinculada en la configuración de los procesos humanos, mediados por realidades y prácticas colectivas, en tanto, deja de separar lo racional de lo emocional, el sujeto del objeto, el pensamiento de los sentimientos.

En este acercamiento conceptual se rescata la prevalencia de la cultura en la configuración subjetiva, entendiendo como ésta se vincula directamente con los entramados históricos y culturales del ser humano, siendo una producción continua, en constante tránsito y automovimiento, es decir, no es estática, es cambiante.

Klimenco (2011) igualmente retoma la subjetividad desde el enfoque histórico-cultural, reconociendo que la conformación de la psiquis es esencialmente social, donde las relaciones e interacciones inciden directamente sobre la individualidad y la colectividad. La autora resalta que los sujetos surgen en espacios determinados por el entramado histórico, que, en aras de la perspectiva desarrollada, se le denomina subjetividad social. El enfoque histórico-cultural, permite dar una perspectiva amplia para tener un acercamiento a los procesos de configuración de la subjetividad individual y social, entendiendo que ésta se conforma a partir de la interacción con la vida cultural, social, económica, política, y por supuesto, con los mismos modelos de desarrollo imperantes en el sistema.

Para darle sentido a este enfoque la autora referencia tres principios básicos. El primero, lo denomina: atención a la naturaleza social del desarrollo psíquico del hombre, fundamentando la relación directa de las funciones psíquicas superiores con la cultura, las cuales aparecen en los puentes y tejidos interpersonales, es decir, en las relaciones sociales

y participaciones colectivas, que seguidamente permitirán una interiorización de estas funciones expresadas en la toma de consciencia, el autodomínio y el autocontrol.

El segundo principio, se incorpora en el carácter activo de la psiquis humana, donde se entiende la psiquis como la actividad vital del ser humano, posibilitando la resolución de tareas y desafíos anclados a intenciones y objetivos específicos. Por último, habla del principio de la unidad de la psiquis y de la actividad práctica externa, refiriendo, de acuerdo a Vigotsky, que el desarrollo de la consciencia del hombre se da a partir del proceso llevado a cabo en las actividades prácticas, siendo la mediatización la que dirige los cambios de la psiquis, donde interviene el lenguaje, los símbolos y el contexto. Es así entonces, como se interpreta que la construcción de la subjetividad está ligada íntimamente con la interacción dada en el entorno social; desde los colectivos se comienzan a estructurar modos de ser y prácticas que se irán internalizando.

De acuerdo a lo señalado, la subjetividad es la manifestación de la experiencia vivenciada y de las relaciones que se vayan construyendo con los demás, jugando un papel vital las emociones. González (2012) lo expresa en estas palabras: “La subjetividad es una producción simbólico-emocional de las experiencias vividas que se configura en un sistema que, desde sus inicios, se desarrolla en una relación recursiva con la experiencia, no siendo nunca un epifenómeno de esa experiencia” (p. 13). Este encuadre teórico, como señala el autor, permite retomar la subjetividad como un proceso que no se reduce a lo individual, en tanto, es una forma de construir en la vida, para la vida y con la vida. El sujeto no está aislado de su contexto y de sus realidades.

En este punto, cabe resaltar, un elemento clave señalado por el autor cuando habla de subjetividad como una configuración emocional, ya que se relaciona directamente con las intencionalidades de esta expedición investigativa al pretender estudiar como las experiencias emocionales vivenciadas en las familias tienen una influencia en la configuración subjetiva de niños y niñas, rompiendo con el paradigma central de predominar la razón sobre la emoción, acá ésta deja de ser un fenómeno secundario o resultado de algo, para pasar a jugar un pilar fundante en la construcción de modos de estar

siendo, inseparable de la cognición; de ahí, también se retoma la postura de Martha Nussbaum, al recapitular las emociones desde una perspectiva cognitivo-evaluadora, en otras palabras, para vivenciar una emoción es necesario atravesar unos estados cognitivos que permitan dicha valoración, localización y apreciación. Lo anteriormente señalado se conecta con las ideas iniciales de Vygostsky cuando empezó a dimensionar el rol de las emociones en la conformación de la psiquis y la creatividad, insistiendo en un unir pensamientos y emociones como generadores de sentido. (González, 2009)

Las emociones para González (1999) son parte constitutiva de la subjetividad que comprometen las vivencias y los comportamientos del ser humano, éstas se originan en las actividades y acciones constantes que se realizan, en sintonía: “Las emociones son estados dinámicos que comprometen simultáneamente la fisiología, las vivencias subjetivas y los comportamientos del sujeto. Las emociones aparecen como expresión del nivel de compromiso de las necesidades del sujeto con las diferentes actividades y formas de relación en que aquel expresa su vida cotidiana” (González, 1999, p. 128). El autor manifiesta como en edades tempranas las emociones aparecen en un primer momento con base a necesidades biológicas, las cuales van trascendiendo hacia necesidades constituidas a nivel colectivo por la socialización y la interacción con el entorno. Entonces, “las necesidades son estados dinámicos generadores de emociones que acompañan toda actividad o forma de relación humana” (González, 1999, p. 129), y estas mismas suscitan emociones diversificadas en las actividades y acciones cotidianas, quiere decir esto, que teniendo en cuenta el tipo de actividad se muestra un tipo de emoción diferente.

En este punto vale la pena rescatar la mirada de Gergen (2007), quien se refiere a la subjetividad como un proceso relacional, lo cual invita a pensar más allá de las individualidades, ve: “la concepción del yo no como una estructura cognitiva privada y personal sino como un *discurso* acerca del yo, el desempeño de los lenguajes disponibles en la esfera pública” (p. 153). El yo lo visualiza como una narración, un entramado de historias provenientes desde la infancia, según el autor los mismos cuentos y relatos van permitiendo entender las acciones humanas.

Se puede agregar, que desde el vientre materno se comienza la configuración de la subjetividad, y es en el segundo nacimiento: el útero social, donde se comienza a ser efectivos los metarrelatos y los microrrelatos que van configurando la experiencia social e individual. La narración, comienza a hacer parte de la posibilidad de una identificación ante los otros y para nosotros mismos (Gergen, 2007). Un punto álgido, en la mirada de este autor, es dilucidar que el yo cobra vitalidad cuando se teje con el pasado, en sus palabras: "... ser un yo con un pasado y un futuro potencial no es ser un agente independiente, único y autónomo, sino estar inmerso en la interdependencia" (Gergen, 2007, p.155). Así que la subjetividad no es algo inesperado, sino un proceso anclado a las genealogías.

La postura señalada tiene puntos de encuentro con la mirada expuesta por González (1999), ya que hay una apuesta evidente por entender los modos de estar siendo como procesos ligados a las realidades, historias y experiencias de los sujetos individuales y sociales. González (2005) introduce en sus acepciones la denominación: configuración subjetiva, entendiéndola como la organización de los sentidos subjetivos, los cuales albergan los procesos emocionales y simbólicos incrustados a las experiencias de los seres humanos, que a su vez se manifiestan en los entramados simbólicos- culturales. Cabe resaltar un ejemplo dado por el autor:

La figura de tu padre en la historia contigo fue marcando una tela, un tejido de acentos, de desdoblamiento simbólicos y emocionales, ¿que vienen de dónde? de las consecuencias que la figura de tu padre tuvo para ti directa o indirectamente en el curso de la historia de tu vida; así, tu padre es un espacio simbólico que tiene entradas en tu organización subjetiva por vías muy diferentes. Esa configuración subjetiva las ubico siempre como no conscientes, por lo tanto, no podemos aprehender nuestras configuraciones subjetivas. El sujeto en su actividad consciente, intencional, se expresa como un mundo organizado a nivel subjetivo del cual nunca se apropia completamente. (González, 2005, p. 375)

En concordancia, la subjetividad siempre estará ligada a los entes externos que hacen parte activa de las representaciones que se van constituyendo, referentes

determinados en la familia, la sociedad, la escuela, la cultura, la calle, entre otros. Cada uno da un sentido diverso, que como espacio simbólico deja huellas en los modos de estar siendo. Desde la perspectiva de la subjetividad no se niega al sujeto, no se habla de la muerte del sujeto. Se habla de un sujeto que hay que reinterpretar, darle una cualidad distinta, particular que sería la subjetividad, así que es vital, reconocer las trayectorias singulares. (González, 2005)

Este marco, permite dar una contrapartida a lo que se ha ignorado: las formas de sentir, especialmente por parte de la cultura occidental, ya que ha predominado la incidencia del racionalismo en la forma de ser y habitar el mundo. En este punto, es relevante retomar elementos clave desarrollados por González (2002) al referirse a la subjetividad. En primer lugar, **el sentido subjetivo**, lo dimensiona como un punto de encuentro entre los aspectos cognitivos y emocionales del sujeto, tomando espacios de organización desde las actividades humanas que se desarrollan a nivel social, se tiene en cuenta como marco la narrativa y la experiencia. (González, 2002. En Solano, 2010)

En segundo lugar, al sujeto lo entiende como las diversas maneras de subjetividad individual, las cuales se dan dentro de iguales espacios culturales (González, 2005). Es un sujeto ligado a un contexto, con procesos de subjetivación particulares pero que indudablemente se redimensionan en las experiencias vividas. En cuanto a la **subjetividad individual**, la presenta como la organización subjetiva concreta, perpetuándose las historias singulares, las cuales, a su vez, hacen parte de un entramado social. Para terminar, la **subjetividad social**, la comprende como una representación de las producciones subjetivas que particularizan los distintos escenarios. Como señala Solano (2010, retomando a González) la subjetividad social rompe con la dicotomía social vs individual, objetivo vs subjetivo.

Teniendo en cuenta, los rastreos mencionados, se nombra, que, en el caso particular de este proyecto de investigación, se retomará la subjetividad, desde la configuración de las subjetividades de niños y niñas. Una configuración, que se ha visto en palabras de González (1999) como un proceso simbólico y emocional, ligado a la vitalidad de la familia y a las

experiencias emocionales vividas en ella, para la consolidación de sentidos concretos. Cabe mencionar en esta línea, a Espinosa (2013), en tanto, señala la subjetividad infantil como un tejido con la experiencia, es decir, “La subjetividad infantil, vista como un modo en que el niño y la niña hacen en el mundo, hacen con el mundo y se configuran en el mundo, es un modo de hacer con lo real, con la propia experiencia, en la cual se reconoce el devenir de la subjetividad infantil”. (p. 21)

Entender los modos de ser y de estar en el mundo de niños y niñas, ha sido un interés prolongado a lo largo de mi pregunta por lo humano y por lo social. Humano, que, en este caso, ha suscitado en el encuentro y ritual con niños y niñas. Los juegos, narrativas, diálogos y formas de relacionarse con ellos mismos y con los demás, dan cuenta de cómo se han ido configurando de acuerdo a unas prácticas familiares, sociales y culturales. Este tejido, es un entramado develador del porqué de ciertos comportamientos.

He aquí el foco que me convoca a pensar y repensar en la subjetividad como la máxima expresión que da cuenta de los modos de ser de niños y niñas. Inquietándome por cómo se da esa configuración y qué influencia tiene la primera instancia socializadora: la familia. Familia como colectivo intersubjetivo, producto de subjetividad, que al mismo tiempo da las herramientas, los modelos y las prácticas para que niños y niñas se construyan como seres subjetivos, productores de subjetividad y producto de subjetividades. Como señala Espinosa (2013), subjetividad que se va enmarañando a partir de prácticas inscritas en contextos y situaciones de vida particulares, donde la historia, la genealogía, las representaciones y la misma concepción de ser niño y niña en la actualidad, simbolizan dichos modos de ser.

### **3.2. Emociones: un acercamiento desde la perspectiva cognitiva-evaluadora.**

Hablar de las emociones, reta a la ética teórica y disciplinar a trascender las perspectivas reduccionistas que han preponderado a través del tiempo. Las emociones se convierten en el sustento esencial para el desarrollo del ser humano, siendo promotoras y proveedoras de acciones, pensamientos y relaciones consigo mismo y con la otredad.

Pensar en teorías y nuevos planteamientos enmarcados en la humanidad y en la educación, no pueden estar desligados de la mirada emocional, en tanto, no nos reducimos solamente a la razón, también somos emoción, sentir y vivir. Desde esta perspectiva, como plantea Nussbaum (2008):

Significa que una parte central del desarrollo de una teoría ética adecuada será el desarrollo de una teoría apropiada de las emociones incluyendo sus fuentes culturales, su historia y su funcionamiento, en ocasiones impredecible y desordenado, en la vida cotidiana de los seres humanos que tienen apego a cosas que existen fuera de sí mismas. (p. 22)

En esencia somos emoción. Nuestros comportamientos circundan en la emotividad y las experiencias emocionales que se relatan desde el lenguaje verbal, corporal, escritural, etc; éstas se vuelcan como un combustible que alimenta el componente psicológico de los seres humanos, se convierten en impulsoras del mismo raciocinio (Nussbaum, 2008). Lo anterior quiere decir, que las emociones hacen parte imprescindible en la constitución de la inteligencia. Entonces, de aquí se despliega la relación de la emoción con la cognición, en tanto hay procesos cognitivos relacionados con el procesamiento de la información, que despliegan la posibilidad de experimentar ciertas emociones, variando el contexto, la situación, el objeto o las representaciones.

Nussbaum (2001), retoma así una concepción cognitiva evaluadora, centrado sus estudios en un recorrido profundo y detallado de los planteamientos estoicos, los cuales en gran medida sirven de referente para sustentar sus planteamientos, además de retomar apuntes de la filosofía antigua como la propuesta por Aristóteles. Este camino, le ha permitido visualizar a la autora como las emociones han sido estudiadas a lo largo del tiempo, encontrándose debates subyacentes a la dicotomía entre razón y emoción, los posibles vínculos entre ambas y su importancia para la construcción de sociedades justas y la constitución de seres humanos buenos.

Las emociones son puertas abiertas para entender los modos de ser de las personas:

A partir de una reacción emocional podemos aprender mucho de lo que a una persona le interesa en la relación con su medio o en la vida en general, cómo interpreta el mundo y a sí misma y como se enfrenta a los prejuicios, peligros y retos. (Lazarus, 1991, p. 67. En Nussbaum, 2008, p. 134)

De acuerdo a lo anterior, Nussbaum (2008) establece que hablar de las emociones va más allá de unas respuestas fisiológicas, éstas tienen un componente cognitivo-evaluador; es decir, las emociones están conectadas al pensamiento y son susceptibles de ser evaluadas. Incluye siempre un elemento del pensamiento, determinado por juicios o creencias alrededor de un objeto o un acontecimiento, lo cual a su vez provocará una reacción emocional en el sujeto (Pineda 2017). Este componente cognitivo posibilita desde los actos valorativos una interpretación de las cosas o las situaciones que van emergiendo en las trayectorias de vida.

En este sentido Nussbaum, distancia a las emociones de meramente rasgos naturales o reacciones corporales, perspectiva reduccionista que fue enfatizada en la teoría de James-Lange (1984) y algunos aportes de la filosofía estoica. Desde su punto de vista, las experiencias emocionales parten de cuatro elementos fundamentales arraigados a las perspectivas cognitivas evaluadoras, en tanto, "... las emociones son evaluaciones o juicios de valor, los cuales atribuyen a las cosas y a las personas que están fuera del control de esa persona una gran importancia para el florecimiento de la misma" (Nussbaum, 2008, p. 24).

En primer lugar, la filósofa sostiene que las emociones parten de un objeto, es decir, de algo que hace emerger un cúmulo de emociones claras; este objeto se puede ver vislumbrado en situaciones, acontecimientos y cosas que hacen parte de la vida cotidiana. Resalta, además, que este objeto tiene una intencionalidad específica ligada a la interpretación que hace la persona de lo que está experimentando y a la forma cómo se concibe ese objeto.

Nussbaum (2008) plantea que las emociones son "juicios de valor" que tienen de base un componente cognitivo y evaluador. Para la autora, lo que diferencia "las energías

naturales” de las “emociones” es que estas “son acerca de algo” (objeto), es decir, que no se dan en abstracto; por el contrario, tienen “carácter intencional”, y además implican “formas de ver” el objeto y “creencias” sobre este, que generalmente son complejas. (pp 49-50)

Por otro lado, las emociones se ligan a unas creencias radicadas en las historias de vida, representaciones del mundo, normas sociales, prácticas y hábitos culturales. Las emociones, según Nussbaum (2008), también tienen un valor, es decir, se ubica dentro de la propia vida del sujeto, siendo vital en la configuración de esquemas y objetivos, lo que hace entonces que sea de carácter local. Acá se hace referencia a lo que la autora retoma como “eudaimonismo”, concepto aristotélico, que emprende la comprensión del florecimiento de la vida humana, de acuerdo a unos objetivos y esquemas de proyectos que posibilitan el florecimiento y consolidación de una existencia plena y dotada de sentido. En este aspecto, radica una pregunta fundamental: “¿Cómo ha de vivir el ser humano?” (Nussbaum, 2008). En concordancia, las emociones parten del punto de vista de los sujetos y de lo que otorgan un valor necesario para sus vidas. Estos puntos de vista se articulan con las genealogías y los rastreos de sus biografías, en tanto, la cultura, la sociedad y la familia perfilan acciones y sentidos al mundo en el que se va emergiendo y transitando.

Elster (2002), indica que las emociones son estimuladas, principalmente, por las creencias o bien llamados antecedentes cognitivos acerca de los hechos o de los acontecimientos, y que el efecto de estas estaría medido por las creencias, que bien pueden ser correctas o no, considerando, además, que las normas sociales son moderadoras de las emociones, por lo que condicionan aquello que la persona siente al determinar el comportamiento que se debe tener ante una situación en particular: “las normas son reguladas por emociones y, a su vez, las regulan. Existen expectativas normativas acerca de las emociones que se deberían expresar en circunstancias específicas e incluso normas que regulan qué emociones se espera que uno sienta”. (p.194)

El último aspecto que menciona la teórica, es el vínculo entre las emociones con el pensamiento, pasa de ser una línea imaginaria, a hacer un trazo real que ha sobrepasado estudios que enfatizaban en dislocar y diseccionar la razón de la emoción, es decir, por

medio de una experiencia emocional cruzada en acciones y lenguajes se puede observar lo que a un ser humano le llama la atención, cómo se relaciona con su entorno, cómo se enfrenta al mundo, a los retos y vicisitudes (Lazarus, 1991, citado en Nussbaum, 2008). De acuerdo a lo expresado, las emociones también son evaluadoras al emitir un juicio u opinión sobre lo que cada persona considera verdadero, el juicio que origina la emoción es un reconocimiento, con lo más profundo del propio ser.

Retomando la perspectiva cognitiva-evaluadora, es fundamental hablar del concepto: cognición, entendiendo éste como una interpretación de las cosas o situaciones, donde los organismos valoran y seleccionan información. Pineda y Yañez (2017), han estudio sobre la influencia de las emociones en la vida moral, retomando los postulados de Nussbaum (2008), en este definen que: “una teoría cognitiva de la emoción es, por consiguiente, aquella que incluye algún aspecto del pensamiento, usualmente una creencia o un juicio, como un componente necesario para la reacción emocional” (Pineda y Yañez, 2017, p. 113). Esto quiere decir, que la cognición se convierte en un acto de valoración de forma elaborada, donde asiste la consciencia explícita tanto de forma preverbal como prerreflexiva.

Por lo tanto, las emociones dejan de ser solamente impulsos o reacciones fisiológicas, para denotar una ligadura con el pensamiento, con lo que se va estructurando a nivel cognitivo un despliegue de reacciones y acciones continuas. En esta línea, la presente investigación trasciende el componente biológico, que, si bien es relevante reconocerlo, para este andamiaje es vital cruzar el contexto, el ambiente social, familiar y cultural en la conformación de las emociones. Pineda y Yañez (2017) bien lo expresan:

Nussbaum nos invita a concebir las emociones como reacciones dotadas de un componente cognitivo- racional que encarna maneras de interpretar el mundo: las emociones van ligadas a creencias o juicios que nos hacen ver el mundo de determinada forma; estas creencias comprenden de manera destacada nuestras ideas valorativas acerca de lo que es bueno y malo, meritorio o sin merito, favorable o perjudicial. (p. 122)

De acuerdo a lo anterior, el repertorio emocional posibilita valorar las acciones propias y la de los demás, éstas, como se ha mencionado supeditadas a las creencias y juicios que se tengan alrededor de la situación o experiencia vivida, los cuales a su vez se vinculan con las historias, las reglas y las pautas sociales instauradas; en palabras de González (2017): "... los procesos individuales y sociales contribuyen a la configuración de las emociones humanas, y estas se condensan en la normatividad porque son "modeladas tanto por su historia individual como social" " (Nussbaum, 2008, citada en González, 2017, p. 11). Desde este enfoque las emociones ayudan a mejorar y organizar los vínculos con el mundo social y natural, de ahí la importancia de reencontrar emociones como el amor, la compasión, la alegría y la tranquilidad para fabricar existencias justas y posibles, donde quepa la diferencia y se incluyan los pluriversos.

Es así como la vida emocional también varía de acuerdo a unas diferencias sociales que se inscriben en un tiempo y en un espacio determinado. Una de ellas se relaciona con las condiciones físicas del contexto, la otra con las creencias metafísicas, religiosas y cosmológicas. Por otro lado, las practicas, el lenguaje y las normas sociales. (Nussbaum, 2008)

Se reitera el vínculo de las emociones con las historias de vida, suscitadas en un primer momento en la infancia con los objetos cercanos que propician el bienestar. Lo que se viva en esta primera etapa será fundamental para la experimentación de dichas emociones, en la configuración de relatos y narraciones desplegadas de ira, miedo, simpatía, culpa, envidia, aflicción o amor.

Teniendo en cuenta el sustento basado en los planteamientos de Nussbaum (2008) y los aportes de Elster (2002), se da reconocimiento a los aportes de Erikson (citado en Bordignon. 2005) quien dio argumentos importantes en materia del desarrollo psicosocial, rescatando que de una u otra forma la sociedad modera la formación del sujeto psíquica-emocional del sujeto. En este sentido, sostiene que el desarrollo de los infantes se da entres

términos:1) biológico-fisiológico, 2) psíquico expresado en las experiencias individuales del yo, 3) el proceso ético-social caracterizado por la estructuración cultural de los sujetos.

De la misma forma, Lazarus (1991), también retomado por Nussbaum (2008), señala que una reacción emocional se convierte en el hincapié que da cuenta de lo que le puede interesar a un sujeto en la relación directa con su medio, la forma en que comprende la existencia y cómo asume las dificultades y retos presentados. Este proceso, de acuerdo al autor, implica una evaluación llevada por cada persona, denominada como significado relacional (Lazarus, 1991), es decir la experiencia emocional que suscita gira alrededor de la importancia que se le da y la influencia en el bienestar. Como manifiesta Gil (2014):

Aquí podemos ver reflejada la idea de Nussbaum de que las emociones son evaluaciones eudaimonistas. Evaluaciones, porque el sujeto evalúa un objeto de su entorno; eudaimonistas, porque la valoración se realiza conforme al lugar que ocupa el objeto en el esquema de objetivos y fines de la criatura, y en función de cómo lo que le ocurra va afectar a su bienestar. (p. 68)

Lazarus (1991), al hablar de una relación inherente entre emociones y contextos, propone una tabla de emociones y su tema relacional, en otras palabras, son las cogniciones básicas, las cuales varían según un objeto- situaciones específica y las experiencias propias en el medio. A continuación, se presenta la tabla, la cual es retomada en la tesis doctoral: La teoría de las emociones de Martha Nussbaum: el papel de las emociones en la vida pública desarrollada por Marta Gil Blasco (2014):

Tabla 1

*Emociones trabajadas por Lazarus (1991)*

<b>Emoción</b>	<b>Tema relacional</b>
<b>Ira</b>	Una ofensa degradante contra mí y los míos.
<b>Ansiedad</b>	Enfrentarse a una amenaza incierta, existencial.
<b>Temor</b>	Un peligro inmediato, concreto y sobrecargante.
<b>Culpa</b>	Haber trasgredido un imperativo moral.
<b>Tristeza</b>	Haber experimentado una pérdida irrevocable.
<b>Envidia</b>	Esperar algo que tiene otra persona.
<b>Alegría</b>	Hacer un progreso razonable en dirección a la realización del objetivo
<b>Amor</b>	Desear o participar en el afecto, habitualmente aunque no necesariamente recíproco.
<b>Esperanza</b>	Temer lo peor pero anhelar algo mejor.
<b>Compasión</b>	Sentirse conmovido por el sufrimiento ajeno y desear ofrecer ayuda.
<b>Gratitud</b>	Aprecio por una donación altruista que aporta un beneficio personal.

### **3.3. Familias: epicentros de acogida y experiencias emocionales**

Hablar de familia en singular, limita hacerla inteligible a las realidades y contextos socio-históricos. Por el contrario, nombrarlas en plural, es redimensionarlas como entramados diversos y culturales, que sobrepasan los modismos convencionales que las han referenciado, cuyo foco de atención ha sido la mirada biológica, esencialmente reproductora, que une a un hombre y a una mujer en función de la procreación. Por años, la iglesia católica y otras estructuras sociales como el Estado, han provocado eco y resonancia al perpetuar el concepto de familia como una organización rígida, que solo puede ser nombrada como tal, en su centro hay un rol materno delimitado por la mujer y un rol paterno recreado por el hombre. Los hijos y las hijas hacen parte de esta estructura que se sustenta en reglas, criterios, pautas, representaciones y estilos de crianza particulares, pero a su vez, acogidos a los encuadres morales, religiosos y políticos.

Para esta investigación, las familias son consideradas como un entramado, un tejido, una huella genealógica que da las puntadas para la formación de seres humanos, para la interrelación con el mundo y para la acción en contextos históricos. Familias que no necesariamente, tienen un vínculo sanguíneo. Familias que se constituyen bajo experiencias emocionales que comparten en las prácticas, valores y normas particulares a sus escenarios.

Familias, ligadas a la sociedad, permeables y abiertas a los aconteceres del mundo de la vida, a las condiciones históricas que han expuesto senderos donde en su mayoría exploran emociones como el miedo, la ira, la envidia, el rencor. Familias, en el caso específico de Estación Cocorná que han surgido en un espacio y un tiempo enmarcado en la colisión y en las violencias. El narcotráfico, el poder paramilitar, el alcoholismo, el patriarcado y la educación con mano dura, están supeditados en los imaginarios colectivos e individuales. Como se ha referenciado, estas prácticas, aunque no están tan latentes en la actualidad, forjan sentidos basados en el miedo, en la naturalización de la violencia como forma de relación convincente para conquistar al otro, para colonizar espacios e ideales.

Así, la familia, no ha sido librada de esta perpetuación, menos aún, cuando desde el lenguaje no se ha dado la posibilidad de mencionarlo, dimensionarlo y narrarlo. Las prácticas violentas, se han convertido en una estética de lo atroz, en un espejo de placer por el sufrimiento del otro. Niños y niñas van creciendo con este reflejo aclimatado, sus voces se vuelven agresivas, sus manos tocan con fuerza destructiva, sus miradas emanan ansias de poder, sus palabras destruyen a esos otros- pares. Como señala Barrera (2013): “Si tomamos lo atroz como un acto de desmembramiento del cuerpo, ya sea este individual o social, con su respectivo placer, y que ello se hace en defensa de intereses políticos concretos; no será difícil reconocer la forma como nuestra sociedad ha construido unos referentes de significación y unas formas de relación, basadas en el miedo, la insensibilidad, la amnesia y la incapacidad ideo-afectiva para la percepción del otro ser humano, como otro distinto, pero necesario en cualquier proceso de socialización”. (p. 63)

Este panorama contextualizado y las lecturas reflexivas en torno a las familias, me han permitido hacer una deconstrucción para entenderlas más allá de funciones

reproductoras, nombrándolas como epicentros de acogida y de experiencias emocionales. En ellas se nace, se renace, se construye, se conoce, se valora, se normatiza, se teje, se ama, se desama, se cree, se desconfía, se hace parte de una sociedad, se aísla, se naturaliza o se desnaturaliza.

Desde esta perspectiva, retomo los argumentos de Duch y Mèlich (2009), quienes en su libro *ambigüedades del amor*, centran el objetivo de llevar a cabo una aproximación a las familias como primera estructura de acogida. Estos autores inicialmente expresan a la familia en dos sentidos. El primero, como una forma de organización y relación humana de carácter universal. El segundo, la no existencia de la familia en sí, ya que siempre nos encontramos ante modelos que se constituyen a raíz de la geografía, la economía, la sociedad y la cultura (Duch y Mèlich, 2009); es decir, no se puede hablar de un solo tipo de familia, sino de familias en plural, pues sus significados, prácticas y representaciones variarían de acuerdo a cada época y transición.

Sin embargo, un factor clave de las familias es su función como estructura de acogida, eje transversal para albergar las humanidades que harán parte de sus procesos de desarrollo, educación, crianza, etc. Inicialmente la familia, era entendida como una relación de dependencia respecto a un individuo jerárquicamente superior. Duch y Mèlich (2009), expresan que en la actualidad se tiene una herencia en la concepción de familia, supeditada a la competencia individual, dado que, en la cultura occidental de antaño, emergía la jerarquía, la relación de desiguales y el machismo, haciendo parte del sistema patriarcal sobre el cual está construida la sociedad y, por ende, la familia.

En esta línea, las familias, se han ido configurando de acuerdo a unas prevalencias históricas, arraigadas a resonancias políticas, económicas y culturales. Familias con muchas opciones de constituir su centro, una de estas en la pacificación, otras en la violencia y la agresión.

Como las restantes actitudes básicas del ser humano, las orientaciones pacíficas (pacificadoras) y las orientaciones bélicas (agresivas) nacen y crecen en el ámbito

familiar, porque la condescendencia no sólo es la primera «estructura de acogida» que, cronológicamente, encontramos los humanos al llegar a este mundo, sino que también es la primera en importancia en todos los otros aspectos de la existencia humana. (Duch y Mèlich, 2009, p. 93)

La familia, es el primer espacio de encuentro con el mundo para tejer realidades. Es un entorno inicial propicio para la configuración de las subjetividades, o bien dicho, de los modos de estar siendo. Para los teóricos mencionados, las familias albergan elementos sustanciales que las constituyen, a continuación, se menciona los que cobran relevancia para efectos de la investigación.

### **3.3.1. Memoria familiar: espacio para la comunicación y el relato**

Como estructuras de acogida, las familias emergen en la comunicación y en la memoria, lo que desemboca procesos de humanización. Por el contrario, si se pierde el linaje, se deshumaniza, se olvida al otro, viviendo en una “descolocación afectiva” (Duch y Mèlich, 2009). Hacer memoria familiar, entonces, es un hincapié para sostener la esperanza, las emociones diversas, las narrativas generativas y las posibilidades de transformar y transitar.

No obstante, como sostienen los autores, estamos en una sociedad del olvido, donde paulatinamente se pierda la herencia, las raíces (el pasado) y se destruyen los retoños (el futuro). Por ello, para que perviva la memoria, es necesaria la comunicación, el diálogo y el relato, sedimentos especiales para hacerle frente el estancamiento producido por omitir las alcurnias que nos anteceden. Duch y Mèlich (2009), retoman a Muxel (1996) para enunciar las tres funciones principales de la memoria. La función de la transmisión que se efectúa en la continuidad, la perpetuidad de los relatos y las acciones. La función de vivencia integrada a la experiencia emocional-afectiva con todos los que hacen parte de la vida familiar (vivos o muertos). La función reflexiva, encargada de observar y detallar con detenimiento todo lo que se transmite en la estructura de acogida (prácticas de crianza, valores, normas, creencias). De este modo, para que la memoria salga a flote, es

indispensable la narración, para aclarar redes y revivir la rememoración, por tanto, ésta debe estar presente en las familias, ya que permite establecer conexiones experienciales y emocionales.

### **3.3.2. Las familias se tejen en un tiempo y en un espacio**

Duch y Mèlich (2009), reflexionan al respecto: “El espacio y el tiempo humanos configuran «historias» muy variadas, tejen las diferentes y, a menudo, incomprensibles peripecias que, desde el nacimiento hasta la muerte, jalonan toda existencia humana” (p.137). Estos tiempos y espacios familiares, se convierten en amalgama para la consolidación de las subjetividades y las identidades individuales y colectivas. Pues en estos corren, transcurren y acontecen las vivencias más importantes que permiten el habitar de manera humanizada.

El espacio es un constituyente indisoluble para habitar estableciendo relaciones consigo mismo y con los otros, el cual es vivido y sentido. En palabras de los autores:

Ahora bien, no sólo la materialidad de nuestro cuerpo, sino también nuestros sentimientos, afectos, ideas, emociones, amores, deseos, se encuentran colocados — *habitan*— en unas coordenadas espaciales, en el seno de una «geografía» o de un «enclave topográfico», que nunca puede dejar de poseer unas dimensiones fluyentes e indefinidas entre «lo mítico» y «lo lógico». (Duch y Mèlich, 2009, p. 143)

El espacio, se convierte en morada del alma y constituyente de las relaciones, de las expresiones corporales y emocionales que sustentan la inteligibilidad de la existencia, esta, basada en la comunicación y la responsabilidad de acontecer en conjunto. El primer espacio inmediato en las familias, son las casas, entornos que permiten ser habitados, empalabrar, construir y organizar las bases para hacer extensiva la vida social. En cuanto al tiempo, se convierte en un ir y venir de memorias, donde se entremezcla el pasado- el presente y el futuro. En el tiempo se va siendo, se van construyendo los trayectos biográficos.

### 3.3.3. Responsabilidad ética y valores en la familia.

Bien expresan los autores que el ser humano no es, éste va siendo, está en transición constante; una transición enmarcada en los retos y desafíos de la convivencia humana. La familia se va consolidando esencialmente desde la responsabilidad ética. Duch y Mèlich (2009), señalan que: “la ética se caracteriza por dar pie a actitudes especialmente *sensibles* al padecimiento del otro” (p. 177), esta concepción de ética propende por el bienestar y la felicidad.

Una ética que restaura la palabra responsabilidad como sinónimo de cuidar al otro, aquel distinto pero semejante a la vez, que hace parte de las conexiones y tejidos sociales, donde cada ser teñido de rostros, corporeidades, pensamientos y emociones se expone, se extiende y hace parte del reconocimiento necesario como sujeto. Esta responsabilidad ética, debe estar emanada por el amor, como un asunto que posibilita trastocar al otro, volverlo visible y acogerlo con aires de solidaridad y empatía.

Para Duch y Mèlich (2009):

Transmitir valores significa poner al alcance de hijos e hijas, educandos y amigos, *perspectivas*, puntos de vista, que deberían hacer posible no sólo que la vida fuera «vivable», sino que toda ella fuera un ejercicio de solidaridad y de responsabilidad, una educación en el arte de aplicar «teodiceas práctica» en la vida cotidiana, una habilitación para una relacionalidad jubilosa y humanizadora. (p. 237)

Estos valores se van consolidando como herramientas indispensables para sustentar las relaciones. Son principios básicos que cimientan la configuración de colectivos posibles y alternos a las arrogancias del ser humano. Los valores se fundamentan en las representaciones y creencias que se dan en los entramados sociales.

Es oportuno en este punto, señalar una visión interesante de la familia, que se ancla a los ejes categóricos de la pregunta de esta investigación. La postura que se resalta es

reflexionada bajo los argumentos de Patiño (2016), quien provoca una reflexión alrededor de entender a las familias como agentes de cambio, retomando una postura epistemológica sustentada en el desarrollo familiar, la cual se ha establecido hace 32 años desde el Departamento de Estudios de Familia de la Universidad de Caldas (Colombia), para entender la relación entre familia y desarrollo humano.

En este enfoque, la familia es entendida como un constructo socio-cultural, un escenario socializador para la configuración de subjetividades e identidades; además, como un agente de transformación que influye sobre sus integrantes y otras instancias de la vida (Patiño, 2016). La postura retomada desde esta perspectiva, corresponde al construccionismo planteado por Gergen (2007), quien sugiere que el concepto de familias debe sobrepasar las miradas radicales y colonizadas, donde se toma una única forma de entenderla. Bajo el construccionismo no hay descripciones exactas de la familia, sino construcciones que se ligan a los referentes culturales, históricos y sociales. Patiño (2016), arguye entonces, que: “En este orden de ideas, la categoría de familia implicaría una construcción social, dada a partir de interacciones generadoras de sentido, que responden a una época, cultura y sociedad específicas”. (p. 66)

## 4. MÉTODO

### 4.1. Fundamentación epistemológica

*“Yo soy un investigador en cuanto soy capaz de producir, a través de mis prácticas, un saber que las trasciende” (González, 2015, p. 127)*

Configuración de subjetividades en los niños y en las niñas: una comprensión a partir de las emociones vivenciadas en las familias de Estación Cocorná (Antioquia), fue una apuesta enmarcada en la investigación cualitativa, en tanto, redimensionó posibilidades de encarar las realidades e interioridades de seres humanos en acción y en tránsito que se encuentran siendo en medio de espacios y de tiempos históricos-culturales. Las experiencias de vida y las interacciones fueron un elemento importante para que, como investigadora, emergiera desde la sensibilidad y el reconocimiento ético-político de quienes son protagonistas de esta expedición: niños, niñas y familias.

La investigación cualitativa fue el detonante para darle cabida a mi pregunta reiterada por lo humano y lo social, donde las vivencias, las subjetividades y las construcciones simbólico- emocionales, permitieron tejer la inteligibilidad de los modos de estar siendo de infancias ancladas a contextos de conflictos diversos e historias económicas, políticas y culturales propias de la región.

Esta mirada permitió resurgir de los estancamientos positivistas y empiristas que han sustentado la investigación, como un modo de hacer con lo objetivo, medible y cuantificable, lo cual ha buscado hechos precisos de ser expuestos, comparados y generalizados. En cambio, la investigación cualitativa, me invitó como investigadora a renunciar a verdades absolutas, a estructuras rígidas y sesgadas de la realidad. Me convocó a realizar un alejamiento de los prejuicios y creencias, para darle cabida a la

manifestación pluri-narrativa de trayectorias de vida, acciones, formas de habitar y de existir según entramados genealógicos.

En esta línea, la investigación cualitativa es una manera de construir conocimiento donde se recupera la subjetividad como espacio de construcción de los humanos, la dimensión de la vida cotidiana como escenario para comprender la realidad socio-cultural y la intersubjetividad como vehículo para acceder al conocimiento de la realidad humana (Sandoval, 1996). Esta apertura, facilitó comprender la realidad desde una relación e interacción horizontal, de respeto, escucha, diálogo y acción con los participantes, teniendo en cuenta su cultura, su diversidad, sus tradiciones y saberes.

Igualmente, se concibió el conocimiento con relación a las voces, las experiencias y las vivencias de las familias y las infancias, que se han venido movilizándose en el transcurso del tiempo, de la historia y de la cultura. Es decir, sus saberes no están acabados, no son limitados ni desvalorados, por el contrario, son rescatados del anonimato y se realiza su significado compartido con las demás personas.

González (2015), señala como la investigación cualitativa permite realzar las subjetividades, como una forma particular de entender a los sujetos, en estos términos, lo cualitativo es un marco visual para construir conocimiento desde las singularidades, donde la concepción de la mente es inseparable de los contextos e historias. Desde la perspectiva de la subjetividad no se niega al sujeto. Se referencia a un sujeto que hay que reinterpretar, darle una cualidad distinta, particular que sería la subjetividad. Así, “la investigación es un verdadero escenario de nuevas relaciones, de desdoblamiento y de un tejido social extraordinariamente complejo”. (p. 126)

Desde la epistemología cualitativa, entonces, el investigador se permite amar lo más vivo, escudriñar el sentido de los fenómenos, adentrarse en las experiencias para dejarse envolver por la pregunta. Es un sujeto pensante en acción y reflexividad, que va de la mano con la creatividad y la apertura de sobrepasar las esquirlas de la rigidez y de los prejuicios.

Teniendo claro el enfoque epistemológico desde el cual se inscribió mi lugar de enunciación, el tipo de investigación fue hermenéutica, en tanto, lo que se pretendió es la comprensión de la realidad social, asumiéndola de forma analógica como si fuera un texto, abierto para ser interpretado (Sandoval, 1996). En este sentido, la comprensión de las realidades permitió expandir la mirada y trascender la cotidianidad, haciendo de los focos de experiencia espacios para ser entendidos en conjunto con las comunidades e individuos que hacen parte de dicho entramado social.

Reconocer a través de la hermenéutica las problemáticas, fenómenos y situaciones que se viven en determinados contextos es un puente claro para dar puntadas conscientes y transformadoras. Alvarado y Ospina (2009) así lo exponen: “la finalidad primordial de la investigación histórico-hermenéutica es la búsqueda de comprensión de las experiencias colectivas humanas, dentro de ámbitos específicos, espacial y temporalmente hablando”. (P.38- 39)

Para hablar de hermenéutica, me posicioné desde la filosofía hermenéutica de Gadamer (1993), quien a partir de sus argumentos y preocupaciones alrededor de la ciencia y la absolutización de la verdad, comienza a reflexionar sobre la importancia de la comprensión del otro y de lo otro, donde el lenguaje esencialmente permite encuentros dialógicos que rescatan la presencia y la vivencia enriquecedora como sujetos pertenecientes a un colectivo. Dicho lenguaje sobrepasa los enfoques orales, en la medida, que la misma corporeidad y el silencio denotan un entramado de realidades. Así, el detalle de la conversación y los vínculos sociales, permiten la comprensión y el reconocimiento de ese otro.

Para llevar a cabo la hermenéutica como proceso de comprensión, se propone una ruta a seguir. Alvarado y Ospina (2009) la detallan de la siguiente forma:

- ✓ Fase descriptiva: Surgen los interrogantes, para encausar la comunicación de los actores frente a determinadas vivencias. Estos cuestionamientos emanan a partir de la propia realidad del investigador (a), lo cual le permite, acercamientos iniciales al

colectivo de seres humanos y a los diálogos significativos expuestos de forma detallada. (Alvarado & Ospina, 2009)

- ✓ Fase de interpretación: se da la reconstrucción teórica y del fenómeno como vivencia. Esta situación sostiene comprender las partes en conjunción con el contexto.
  
- ✓ Fase de Constitución de sentido y de construcción teórica: se desarrolla la comprensión a través del encuentro de los trazos comunes que van emergiendo de la información recolectada.

De acuerdo a estas fases, se puede concluir, bajo la mirada de Alvarado y Ospina (2009) que la hermenéutica es una posibilidad de realzar el lenguaje como máxima expresión del texto social, el cual está a la espera de ser comprendido y abarcado como una parte de la totalidad. Bien se expresa en la cita que: “la interpretación que busca reconstruir el sentido de las vivencias de un grupo humano sólo puede lograrse en el espacio de la participación discursiva, argumentativa y crítica, en el espacio de la acción comunicativa que permita el diálogo de saberes y de valoraciones culturales, la contextualización re contextualización de experiencias”. (Alvarado y Ospina, 2009, p. 41)

Esta metodología, fue base esencial para comprender las experiencias emocionales vividas a nivel familiar, entendiendo las dinámicas, las relaciones sustentadas y a los seres desde su individualidad, pero también desde su colectividad, en la medida que hacen parte de un grupo, de un crisol de realidades múltiples, complejas y pluridiversas. La hermenéutica fue un puente para llevar a cabo una lectura de la realidad, de los silencios, de las palabras, de las expresiones corporales y de las acciones. En esa medida la interpretación de las experiencias emocionales se constituyó un pilar para entender cómo se configuran las subjetividades de niños y niñas, siendo una acción comunicativa reveladora de modos de ser enmarcados en historias.

González (2015), apunta que la subjetividad no solo se vislumbra en la verbalización, sino en sus múltiples expresiones, tales como: cuerpo, silencios, arte, escritura, interacción. Así los niños y las niñas, no solo desde su oralidad se manifiestan, por ejemplo, cuando diseñan, pintan, dramatizan y crean, muestran algo interesante de la subjetividad, advirtiéndose que ésta no solamente se debe orientar por lo explícito, puesto que lo implícito revela tonalidades de los modos de estar siendo. La subjetividad se construye en redes, atadas a vivencias y experiencias de vida.

#### **4.2. Diseño metodológico**

*“Desde la investigación cualitativa, lo importante es la amplitud, el fruto que se abre, que nos trae tejidos complejos de la expresión de ese sujeto, pero ese sujeto nos habla desde el mundo de su experiencia, no nos habla desde el instrumento que le presentamos, el instrumento es un pretexto para él expresarse; por eso el instrumento tiene que tomar carácter dialógico, si no tenemos un espacio para compartir con los sujetos con los cuales estamos investigando, el instrumento no tiene efecto”.* (González, 2015, p. 380)

Considerando la investigación cualitativa como una apuesta para diluirnos en la realidad, se hizo necesario entender los contextos y vivencias de seres humanos en potencia que engendran raíces, que hacen posible el sustento del ser y estar en la reflexión, la trascendencia y la toma de consciencia. Desde esta mirada, se acogieron las voces y experiencias de niños y niñas que como a flor de piel ascienden, crean y se abren ante el mundo. Lo mencionado puede ser comparado metafóricamente con la poética de Jairo Aníbal Niño (1998), quien de manera reiterada rescata la esencia exploradora, social, curiosa y ramificada de chicos y chicas; así se observa a través de la respuesta a la siguiente pregunta: ¿cómo se pasa al otro lado del espejo?

Para pasar al otro lado del espejo, se necesita el valor temerario de un niño de siete años, de su facultad para convertir el azul en quetzal y la nube en garza. Él sabe que

tiene que ascender por la vertiente más peligrosa del espejo, trepar cuidadosamente para no tropezar con el brillo, afianzar con firmeza el pie para evitar hundirse en la garganta de los reflejos, y eludir el encuentro cegador con los ojos de su doble. Entonces llegará a la cúspide y pasará al resplandor del otro lado, descendiendo por la parte oscura de la luna.

El anterior poema, es una lúcida ilustración de los caminos por los que deben atravesar las infancias. Cada trayectoria sujeta a realidades se arguye en momentos históricos y emprende memorias que van de la mano con la familia, constituyente del “entre nos” (Arendt, 2009), de las posibilidades de volcar un sinnúmero de “seres” y formas de “estar”, visualizadas en la constitución de condiciones humanas que se vuelven diversas en la medida que se particularizan en contextos y culturas representadas en condicionantes históricos, políticos, económicos y sociales. De ahí, se da pie a la configuración de subjetividades, encendidas por un abanico de urdimbres que hablan de experiencias familiares, comunitarias y escolares.

Las emociones en estos sentidos, se comienzan a palpar, a sentir en el alma y a rastrear en la piel; ellas hablan de quienes las expresan, relatan sus representaciones de la vida, sus objetivos y sus esquemas; con intencionalidades propias van entendiendo la existencia desde la diversidad. Emociones que, además, van delimitando trayectorias de vida encajadas en la instauración de las relaciones intrapersonales e interpersonales posibilitadoras de lugares de enunciación enmarcados en la compasión, la alegría, el amor, el altruismo, la ira, la tristeza, la rabia.

La metodología para comprender las configuraciones subjetivas de niños y niñas a partir de las emociones vivenciadas en sus familias, correspondió al alcance de los objetivos planteados, cuya intención principal fue entender e interpretar las realidades específicas de las infancias, que como redes se van tejiendo y relacionando con el mundo de la vida.

Para esta investigación participaron cinco niñas y cinco niños, entre los 8 y 11 años, (Estudiantes de la Institución Educativa Rural Estación Cocorná) con sus respectivas familias (cuidadores). A continuación, se precisan la unidad de análisis y la unidad de trabajo:

- a. **Unidad de análisis:** Configuración de subjetividades de un grupo de 10 niños y niñas entre 8 y 9 años de la I.E.R Estación Cocorná.
- b. **Unidad de trabajo:** Un grupo de 10 niños y niñas, entre 8 y 11 años, con sus respectivas familias de la I.E.R Estación Cocorná.

### **4.3. Precisión de la unidad de trabajo**

#### **4.3.1. Niños y niñas**

Emociones a flor de piel delinean la corporeidad de niños y niñas. Movimientos, gestos, expresiones y silencios dan cuenta de su ser y estar; dichas emociones entonan cantos plurales de subjetividad y van permitiendo comprender las configuraciones que cobran vida en las narraciones, relaciones, manifestaciones verbales y corporales. Cinco niñas y cinco niños del grado tercero de la Institución Educativa Rural Estación Cocorná, comparten un espacio escolar, pero cada uno pluridiverso es manifestación viva de historias, de linajes y de modos de estar siendo que se encarnan en los vínculos cotidianos.

Los niños y las niñas participantes pertenecen a un contexto culturalmente diverso, los estratos socioeconómicos oscilan entre 1 y 2, las fuentes de empleo son pocas lo que conlleva a que la población sea flotante; principalmente se subsiste del granito, la recolección de limón, la pesca y el moto-taxi. Cuentan con el grupo de danza Renacer Folclórico y con el emprendimiento ambiental gestado en el tortugario y el sendero ecológico. Estación Cocorná fue demarcado por la violencia gestada principalmente bajo el mando de las autodefensas campesinas del Magdalena Medio (década de los 70), esto ha incidido en las prácticas de crianza y en las representaciones del mundo que tienen los habitantes.

#### **4.3.2. Centros de acogida: familias**

Son diez las familias de los niños y las niñas, las cuales estuvieron representadas para este estudio por los cuidadores y las cuidadoras, en este caso, se contó con la participación de dos padres, dos abuelas y seis madres. Prácticas de crianza enunciaron sus discursos e historias delinearon tiempos cronos y tiempos kairós, que relataron con voces entrecortadas, emocionadas, presentes y pasadas sus trayectorias vitales, las cuales hacen parte de sus modos de estar siendo. Las familias de niños y niñas por los relatos y observaciones se constituyen de forma diversa: dos de ellas están consolidadas por padre, madre e hijos; dos con abuelas y sus respectivos nietos (as), dos padres con sus hijas, cuatro madres cabeza de hogar con sus hijos (as).

Cabe resaltar, que los participantes fueron seleccionados a partir de un muestreo intencional teniendo en cuenta los siguientes criterios: 1. Niños y niñas entre 8 y 11 años que cursaran el grado tercero en la Institución Educativa Rural Estación Cocorná; 2. Disposición para participar en la investigación; 3. Consentimiento de los cuidadores. No obstante, para la investigación no se contó con la participación de algunos niños y niñas toda vez que no fue posible la autorización de sus padres que por temas legales es necesaria.

#### **4.4. Consideraciones éticas**

Para llevar a cabo la investigación inicialmente se partió de considerar el aspecto ético-político necesario para respetar las sensibilidades y emociones de los participantes (niños, niñas y familias), reconociendo la necesidad de abarcar la asertividad por medio del lenguaje, las preguntas planteadas y las situaciones pedagógicas desarrolladas (taller lúdico-pedagógico). De manera previa, se les compartió las intenciones de la investigación, objetivos y formas de socializar, dialogar y comprender las realidades. En este sentido, se les brindó los consentimientos informados, adaptados según las particularidades específicas, es decir, uno para las familias, otro para las niñas y los niños. Igualmente, se

aseguró la confidencialidad, protegiendo la identidad tanto de los cuidadores como de los infantes. Finalmente, se concertó un espacio para compartir los procesos y los hallazgos de la investigación de forma clara y sencilla. (Anexo 2)

#### **4.5. Técnicas**

De acuerdo a lo anterior y en correspondencia con el enfoque hermenéutico, las técnicas<sup>4</sup> empleadas para la investigación fueron:

##### **4.5.1. Narrativas**

Para dar cuenta del valor de la técnica narrativa que empleé tanto con familias como con niños y niñas, retomo a Jiménez, 1996, citado en Pinilla, (2011):

Yo soy un relato. Mi narración se domará en una palabra de nacimiento lejano, y se fragmenta hoy en un prisma de ecos innumerables. Soy un relato, pero no de sentido único. Muchas voces intervinieron en mi narración. Muchos senderos son en ella transitados. Yo soy, además, un relato abierto. Sólo el cuerpo que me acoge conoce la certeza de su fin, que es meta (...) somos conciencia histórica porque somos memoria. Las voces narrativas no son simple confusión o ruido. Los relatos construyen sentidos, y los hombres viven en ellos. (p, 20)

Lo anterior quiere decir que usamos la narración para identificarnos ante otros y ante nosotros mismos, reconociendo que las relaciones con otros se viven de forma narrativa. El lenguaje es constituyente de interacción y de tejidos. Gergen (2007), argumenta que las narrativas se encuentran disueltas dentro de las acciones sociales, se va dando de forma sincrónica la cohesión entre los eventos de la vida. En las narrativas no

---

<sup>4</sup> Cada técnica de investigación contó con unos instrumentos específicos para la recolección de la información, estos fueron validados a partir de la aplicación inicial de una prueba piloto con un cuidador y uno de los niños, este proceso permitió observar que adecuaciones eran necesarias en las preguntas planteadas en la entrevista abierta y en la estructura del taller pedagógico. La prueba piloto, entonces, permitió darle confiabilidad a la aplicación con todos los participantes. Cabe resaltar, que igualmente se dio la validación a partir de la revisión detallada por parte de la asesora de la tesis.

solo es relevante lo que literalmente expresan los participantes, sino lo que está de forma implícita.

Esta técnica fue vital y apropiada para entender las subjetividades como una configuración simbólico- emocional a partir de las vivencias de niños y niñas en su entorno familiar. De igual forma, dio cuenta de los procesos y relatos de los cuidadores anclados a las prácticas de crianza que develan de la polivocalidad de las subjetividades y de su relación directa con el pasado, las genealogías y los lazos tejidos en los centros de acogida. A continuación, se explica cómo se desarrolló las narrativas con los niños y las niñas, y con los cuidadores.

**4.5.1.1. Narrativas de las niñas y los niños:** Para esta técnica se utilizaron varios instrumentos de recolección de información (acervo narrativo):

El taller lúdico-pedagógico (Anexo 3), consistió en una propuesta estructurada en cinco momentos: encuadre: sensibilización y motivación, lectura del cuento: Ahora no Bernardo, un espacio con la pintura, un espacio con la palabra y el cierre. El taller tuvo una duración de dos horas y veinte minutos, centrando el objetivo en conocer cómo es un día en casa con la familia.

Se empleó la literatura infantil, la pintura, la escritura y la oralidad como forma de comprender las expresiones múltiples y diversas de los niños y las niñas. En este sentido, se convirtió en una apuesta creativa para develar las narrativas de los participantes, teniendo en cuenta sus ritmos, sus formas de aprendizaje, sus emociones y sus sensibilidades. Se dio un acercamiento asertivo y respetuoso por medio del diálogo, la lectura y el dibujo. En esta línea, se inició el taller con una sensibilización y motivación, indagando su sentir y pensar por medio de emoticones que representaban cada una de las emociones a trabajar, articulando siempre la indagación con las experiencias familiares. Se les presentó el objetivo del encuentro y las actividades a desarrollar.

Luego, se pasó al momento de la lectura del cuento: ahora no Bernardo de David McKee<sup>5</sup>, este se desarrolló de forma creativa, la facilitadora fue narrando, teniendo en cuenta los saberes de los niños, al final se formularon las siguientes preguntas: ¿Qué actitud tenían el padre y la madre con Bernardo?, ¿Cómo se sentiría Bernardo?, ¿Alguna vez se han sentido como Bernardo?, ¿Cómo es el trato de papá, mamá, tío (a), abuelo (a) o quién comparten? Para finalizar, se desarrolló un espacio con la pintura, cada niño y niña representó por medio de dibujos y palabras lo que significa una familia para ellos, y luego en papel craf registraron con dibujos y cortas narrativas cómo es un día en familia. (Anexo 3)

Mi diario: un espacio con la palabra, se convirtió en un momento escritural donde los niños y las niñas compartieron narrativas alusivas a sus experiencias familiares. En el diario podían expresar sus emociones y pensamientos. Este ejercicio se desarrolló durante 15 días. (Anexo 4)

#### **4.5.1.2. Narrativas de los cuidadores: entrevistas abiertas**

Para Álvarez y Jurgenson (2003): “En la investigación cualitativa, la entrevista busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias” (p. 109), quiere decir, que es un encuentro humano, donde se exponen las vivencias enmarcadas en las sensibilidades y aconteceres singulares, se pone a flote una interconexión entre diferentes elementos del mundo de la vida de cada persona. En este caso la entrevista abierta o a profundidad, es un eje para estar en escucha atenta y activa de las narrativas y expresiones del entrevistado. (Sandoval, 2002)

---

<sup>5</sup> Este cuento se eligió, en primer lugar, como una manera de exponer a través de la narrativa infantil algunas dinámicas familiares que vivencian de forma cotidiana los niños y las niñas. En segundo lugar, fue una posibilidad de permitir conversaciones alrededor de las dinámicas familiares, las prácticas de crianza y las relaciones que se instauran con los adultos significativos (correspondiendo al objetivo principal del proyecto de investigación). Por tanto, fue una herramienta indispensable para incentivar el diálogo y reconocer a través de preguntas generadoras las narrativas de los infantes acerca de las dinámicas familiares, las emociones que hacen parte de su cotidianidad y la forma como se van configurando sus modos de estar siendo.

Se llevaron a cabo 10 entrevistas con los cuidadores de los niños y las niñas, siendo una posibilidad de entender las experiencias emocionales que conllevan a las configuraciones de las subjetividades infantiles. Este tipo de entrevista acrecentó el relato y la narrativa como referentes potentes para entender los contextos, las realidades y las relaciones de tipo emocional que acontecen las infancias participantes de la investigación. Para hacer efectiva la entrevista se tuvo en cuenta el diseño- formato de la entrevista abierta, se elaboraron ocho preguntas orientadoras que facilitaron la conversación. Los interrogantes se construyeron con la intención de indagar por las prácticas de crianza de los cuidadores. La duración de las entrevistas fue variable, ya que se enfocó en el diálogo y la narrativa. (Anexo 5)

#### **4.5.2. Observación participante**

La observación participante permitió el sumergimiento a las realidades propias de los actores sociales (Sandoval, 2002). La investigadora generó espacios de interacción que le permitieron hacer lectura de cerca de los modos de estar siendo y de las relaciones que instauran los niños y las niñas. Se realizaron dos observaciones participantes, una propiciada en la clase de ética y valores, donde se desarrolló un momento de juego dramático, en este los niños y las niñas participantes de la investigación debían representar experiencias, situaciones o dinámicas familiares que se den en sus hogares. Se organizaron en dos equipos, cada uno con cinco integrantes. La segunda observación participante se llevó a cabo en el patio de recreo, estuve atenta y participativa a las interacciones, juegos, dinámicas, lenguajes y relaciones de los cinco niños y cinco niñas. Estas se fueron registrando en el diario de campo, en el cual se desarrollaron las anotaciones respectivas de acuerdo a las categorías a observar. El instrumento utilizado para el registro de la observación participante fue:

El diario de campo se empleó como instrumento para registrar la información otorgada en las dos observaciones. Se anotó y detalló el lenguaje-simbólico en sus múltiples expresiones, lo cual llevó a su vez, a entender y a comprender subjetividades y experiencias que las sustentan. El diario de campo se convirtió en un instrumento audaz

para no dejar escapar lo que no está visible ante la vista, para llegar al corazón de la propia vivencia e interpretar lo que se acoge en el proceso investigativo. Para diligenciar el diario se tuvo en cuenta la fecha, la hora, el lugar, el evento, las categorías a observar y los tópicos de la categoría, una matriz con la categoría teórica y las categorías empíricas, en las cuales se fue registrando lo evidenciado, al final se realizó una descripción completa del evento. (Anexo 6)

## **5. ESTRUCTURA DE ANÁLISIS.**

En consonancia con el enfoque hermenéutico, se utilizó el Análisis Cualitativo de Datos, donde las narrativas que emergieron de los encuentros con los participantes posibilitaron darle cabida a la experiencia, a la particularidad, a la emoción y a la sensibilidad para comprender formas de estar siendo y de ir construyendo trayectorias de vida. No se trató de extraer información, lo que primó fue el reconocimiento de existencias, de voces no escuchadas, de miradas y silencios opacados. Con este preámbulo, para llevar a cabo este momento de análisis se tuvieron en cuenta los siguientes momentos:

### **9.1. Escucha, observación y toma de apuntes de forma continua**

Desde que inicié el proceso investigativo estuve en disposición de escucha, observación y toma de apuntes, estos elementos fueron fundamentales para darle cabida y sentido al problema que estaba vislumbrando, adentrándome de forma sensible a las realidades de los niños, las niñas y sus familias. Hacer lectura de los contextos y registro de lo que empezó a acercarme al universo humano, subjetivo y emocional desplegó los primeros momentos de análisis que estuvieron acompañados de lecturas, rastreos bibliográficos y construcciones escriturales.

### **9.2. Registro y transcripción de las narrativas, las entrevistas abiertas y las observaciones participantes**

Luego de aplicar las técnicas de investigación, se pasó a transcribir las narrativas en formato Word, a cada cuidador se le designó un código: en 1, en 2, en 3, en 4, en 5, en 6, en 7 y en 8 (**en** quiere decir entrevistado); en el caso de los niños y las niñas se realizó una abreviación del nombre, utilizando principalmente sus iniciales, por ejemplo: Al y Dr. Para llevar a cabo el análisis hermenéutico se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos: a) acercamiento comprensivo al contexto y a los participantes, donde se produjo narrativas sometidas a análisis; b) consideración de la frase o la oración como unidad de análisis en el

corpus; c) trabajo analítico apoyado de mallas temáticas y sus codificaciones respectivas; d) establecimiento de un primer nivel de análisis de contenido; e) trabajo analítico por temas o categorías de sentido desde la perspectiva del participante; f) establecimiento de un segundo nivel de análisis de contenido; g) trabajo analítico del conjunto de las narrativas y observaciones, desde la mirada de los participantes. (Baeza, 2002)

En correspondencia con lo mencionado, las narrativas fueron plasmadas en una matriz de análisis creada en Excel. En la columna vertical se encontraban las categorías empíricas: creencias, rutinas, normas, valores y emociones<sup>6</sup>. En la columna horizontal se hallaban los códigos que definían a los participantes y las narrativas que se iban ubicando en cada categoría empírica de acuerdo a la relación que tuviera con el sentido de esta. Igualmente, hubo tres espacios más para los dos niveles de interpretación y un momento para la interrelación con los teóricos. Este proceso de análisis enmarcado en el círculo hermenéutico fue singular para esta investigación, adecuando de forma inédita la malla para el análisis, donde se tuvo en cuenta las particularidades y la intención de indagar por las subjetividades; es decir, siendo la hermenéutica un método universal y respetando sus principios básicos (Gadamer, 1993), fue necesario adecuarlo según las pretensiones investigativas.

Los dos niveles de interpretación se anclaron a la metáfora enunciada en el planteamiento del problema. A continuación, se precisa:

El primer momento de interpretación se denominó efecto Magritte y Buñuel: develaciones desde los lenguajes populares- singulares, en este punto se hizo una primera interpretación que reveló los sentidos emergentes en las narrativas de cada participante (hallazgos de sentidos desde la perspectiva del participante). Esta fue una codificación descriptiva, donde aparecieron las primeras categorías descriptivas sustantivas, es decir,

---

<sup>6</sup> Dichas categorías, se eligieron a partir del estudio riguroso y detallado de la teoría en torno a las familias, las subjetividades y las emociones; con los postulados se logró entrever que estas son sustento de las tres categorías teóricas mencionadas.

“son denominaciones creadas por el investigador, pero apoyadas en rasgos que es posible identificar y evidenciar en los datos recogidos”. (Sandoval, 2002, p, 159)

El segundo momento de interpretación se enunció efecto Banyai: Hacerle zoom a la mirada, trascendencia, reflexiones y configuración de sentidos subjetivos. Lo anterior se sustentó en una codificación axial o relacional, donde se generó un segundo tipo de categorías que aglutinaron las mencionadas en el primer nivel de interpretación; seguidamente, se pasó a una codificación selectiva partiendo de una depuración empírica y conceptual que permitió llegar a unas categorías núcleo, las cuales conectaron todo el conjunto categorial evidenciado (Sandoval, 2002). En esta fase se encontraron los trazos comunes en las narrativas de los participantes (trabajo analítico del conjunto de las narrativas y observaciones), estos son:

- ✓ Avatares del amor: caricias, lenguaje y protección.
- ✓ Apología del cuidado: polifonías de la alegría que subyace en las rutinas familiares.
- ✓ Los rostros de la tristeza: ausencia paterna o materna.
- ✓ Detonantes de la ira en la familia: relaciones instauradas.
- ✓ La compasión: una muestra de reconocimiento por el otro.
- ✓ Valores transmitidos: potencializadores de subjetividades empáticas.
- ✓ De la subjetividad como configuración emocional: apreciaciones finales.
- ✓ Configuración de sentidos subjetivos en los niños y en las niñas: creencias familiares, genealogías y devenires emocionales.

Cabe resaltar que para apoyar estos dos momentos se tuvo en cuenta un último cuadro en la matriz de análisis: articulación con categorías teóricas. En este espacio se enunciaban los autores y teorías que se relacionaban con los sentidos emergentes en los niveles de interpretación, los cuales posteriormente fueron un apoyo para realizar el diálogo y la discusión de los hallazgos con los postulados teóricos (Anexo 7).

Para la observación participante empleé el diario de campo diseñando una matriz de registro y de análisis correspondiente a la categoría que se estuviera evidenciando. Para los

diarios: un espacio con la palabra, diseñé memos manuales con papeles de colores, en los cuales fui registrando los hallazgos, preguntas y reflexiones (Anexo 8).

### **9.3. Lectura hermenéutica**

Llevando a cabo los dos primeros momentos mencionados, pasé a una lectura interpretativa de las narrativas, reflexiones, hilos conductores y preguntas suscitadas, dando lugar a una construcción de sentido que se convirtió en un telar escritural donde las voces de los participantes fueron protagonistas, las experiencias se plasmaron y la comprensión analítica como investigadora posibilitaron entrever la configuración de las subjetividades infantiles a partir de las emociones vivenciadas en las familias. De acuerdo a lo anterior, fue necesario la triangulación de la información y de las técnicas, estableciendo las líneas que unían sentidos, pero también resaltando las particularidades manifiestas en los discursos de niños, niñas y cuidadores.

Con lo anteriormente realizado, pasé a consolidar los hallazgos, identificando los elementos imperantes en la configuración de las subjetividades de niños y niñas y cómo las emociones que vivencian en las familias van trazando dichas construcciones. Por último, se definieron las conclusiones como última instancia del análisis de la información.

## **6. HALLAZGOS: REFLEXIONES SOBRE LAS SUBJETIVIDADES INFANTILES, LAS EMOCIONES Y LAS FAMILIAS**

Las narrativas manifiestas de los niños, las niñas y los cuidadores permitieron aflorar una multiplicidad de experiencias brindadas por la vida cotidiana en familia, donde la riqueza de las emociones humanas se hizo presente en la palabra sutil, dulce, sensible e histórica de los participantes. Las infancias de Estación Cocorná asumieron un papel activo dentro de la investigación como interlocutores válidos que con su propia comprensión de la existencia fueron trazando sus relatos, haciendo evidentes sus subjetividades pluridiversas, ricas en alcurnias y memorias. Los cuidadores, permitieron ir a la cuna de dichas expresiones subjetivas para entender más a fondo las creencias y prácticas que han sido hincapié en los modos de estar siendo de los niños y de las niñas.

Esta investigación entonces quiso mitigar las relaciones colonizadoras que se han tenido con la infancia, pues durante décadas se han visto como seres pasivos, silenciosos y sumisos. Trascender a sus voces, a sus sentires y a sus pensamientos fue una apuesta continua que como maestra en extrañamiento me permitió entender los territorios emocionales y relacionales de mis estudiantes. Abrí las puertas de una escuela clausurada y me permití hablar más allá de lo académico, para entrar en dialogicidad con las realidades familiares y con lo que en la maestría entendí como subjetividades y configuraciones simbólico- emocionales.

En este trasegar reflexivo y en la interpelación continua fui planteando mi problema de investigación, las perspectivas teóricas que lo esclarecían y la metodología que haría posible encontrar respuestas a mi pregunta. Un cuestionamiento que radicó en la triangulación entre las subjetividades de los niños y las niñas, las emociones y las experiencias vivenciadas a nivel familiar. A raíz de lo anterior planteé los objetivos que direccionarían mi proyecto, teniéndolos como referente fue posible todo el diseño metodológico y la inmersión en el campo de la hermenéutica, la construcción de los sentidos y los hallazgos.

Con este panorama, doy inicio a la expresión reflexiva, interpretativa y analítica de los hallazgos que se develaron en este transitar, que más que estar a la espera de la consolidación de unos resultados, fue una sumersión en la humanidad que acontece en Estación Cocorná. Una humanidad que habla de emociones y subjetividades en interacción con los otros, con el mundo, con la cultura y con la vida misma. Para llevar a cabo el proceso escritural convergieron miradas y sentidos que permitieron hacer lectura de las subjetividades como configuraciones simbólico-emocionales, a continuación, se detalla cada uno de ellos:

### **6.1. Avatares del amor: caricias, lenguaje y protección**

El amor, como un asunto que comienza a engendrarse desde el vientre, desde la caricia y desde el acompañamiento cobra vitalidad con el lenguaje, en tanto, se asume como iniciación de horizonte, de construcción y de devenires. Un lenguaje que habla de amor y de ternura implica configuración de subjetividades enmarcadas en miradas pacifistas y compasivas, dicho lenguaje supera las fronteras orales y se instaura en los silencios, los contactos, las miradas y los pensamientos. Pensar la cuna familiar en aras de la idealización y los imaginarios establecidos, implica ligarla a los espejos, reflejos y reconocimientos afectivos que en ella deben suscitar, en tanto, como primera instancia de acogida debe garantizar que los niños y las niñas crezcan y se desarrollen en un ambiente mediado por emociones como el amor.

Para la madre En 3, el amor se comienza a fundamentar en la caricia que como universo simbólico y palabra táctil va acercando poco a poco a quien desde el vientre comienza a hacer parte de la realidad familiar. Un nuevo integrante que merece ser nombrado se posiciona en el útero materno, bien lo señala la cuidadora: "*Cuando Cm estaba en mi barriguita, yo siempre lo acariciaba, uno tenía que ir a unas terapias, a unos controles, donde a uno le dicen, bueno hay que hablarle al bebé. Hablaba con él, lo tocaba*". (En 3, 2019)

Caricias iniciadas de forma prematura preparan la llegada atenta y sensible de un ser partícipe de un entramado familiar diverso. Caricias que se fueron instaurando por creencias engendradas a partir de la posibilidad de asistir a controles médicos mes a mes. Esta oportunidad, es un foco interesante para desplegar perspectivas emocionales otras, que permitan asumir el fenómeno de ser madre, como un asunto que empieza desde el mismo momento de quedar en embarazo, incluso en el instante de desearlo y planearlo. Igualmente, añade la madre En 3 (2019), que a los hijos: *"hay que tratarlos con amor y con respeto"*, idea que está sujeta a la herencia discursiva y pragmática que su padre desplegó mientras ella fue criada. Con esta expresión lo confirma: *"Mi papá siempre fue muy cariñoso con nosotros, él trataba de... nos decía las cosas"*. (En 3, 2019)

La madre En 3 reitera la prevalencia de la palabra en la interacción amorosa con los hijos, siendo una oportunidad de fabricar vínculos afectivos necesarios para forjar valores como el respeto. Un lenguaje que se fue delineando con el ejemplo de su padre, al cual lo recuerda como cariñoso y conciliador. En esta línea de expresiones, cabe aportar que el universo lingüístico construye realidades, posibilita nombrarnos en el mundo y accionar en él. El lenguaje es un fiel revelador de lo que somos, en su polifonía (miradas, emociones, corporeidades y silencios) nos vamos develando, nos vamos mostrando y vamos siendo. Echeverría (2003), arguye que el lenguaje es una manera de ir moderando el devenir individual y colectivo:

La forma como operamos en el lenguaje es el factor quizás más importante para definir la forma como seremos vistos por lo demás y por nosotros mismos.

Descubriremos pronto cómo la identidad personal, la nuestra y la de los demás, es un fenómeno estrictamente lingüístico, una construcción lingüística. (p. 23)

El cuidador En 2, por su parte, sostiene que ama en gran medida a su hija, haciendo lo posible por protegerla y brindarle las mejores condiciones para su desarrollo. Menciona

que, aunque ha asumido la crianza solo, ha logrado que Dr sea una niña con valores como la responsabilidad y el respeto: *"yo amo mucho a mi niña y no quiero que ninguna tenga que maltratármela o tratármela mal que por esto y lo otro"* (En 2, 2019). La creencia radica en la necesidad de proteger a su hija de cualquier tipo de maltrato que pueda recibir de otra persona. En sus palabras, ha evitado conseguir una pareja, para no tener que pasar por situaciones de violencia física o verbal.

Estas posturas, se anclan a los argumentos de Gilligan (2013), quien se ha dedicado a interpelar la ética del cuidado, como una manera de otorgar atención, escuchar, estar presente y atento a las necesidades de los demás; es una forma de fomentar el cuidado de sí mismo, del otro y de lo otro. Entonces, el cuidado se visualiza en aras de la perspectiva humana, cuya base es la preocupación por los otros y lo otro, ya cuidar "abarca más que un momento de atención, de celo y desvelo. Representa una *actitud* de ocupación, de preocupación, de responsabilización y de compromiso afectivo con el otro" (Boff, 2002, p. 30). Sin el cuidado vital, el tejido del amor se desdibuja, se pierde el deseo de compartir y de escudriñar los efectos del amor.

Cuando el amor se va presentado de múltiples formas, las voces no se hacen esperar, cuidadores en sus diferentes roles: abuelas, madres, padres, tíos, disponen de un telar continuo de entrega con sus niños y niñas. Ese cuidado, va forjando pautas y formas de representar el mundo, donde los infantes van construyendo sus miradas, lenguajes y acciones. La cuidadora En 5 (2019), así lo manifiesta:

*Y él me brinda mucho amor, él me da caricias, él me... hay no es que... ni con la mamá es así. Él a veces es con la mamá así, pero ella no está como capacitada para... ella le da amor, pero no un amor como el mío, sino más bien como un amor quieto, a ella no le gusta que él esté dando picos delante todo el mundo.*

Esta manifestación, habla de un amor espontáneo en abrazos, besos y palabras cercanas que Al tiene con su cuidadora- abuela. Su madre, por situaciones laborales se

encuentra en la ciudad de Bogotá trabajando para poder brindarle condiciones económicas estables, por tanto, la abuela ha asumido el rol de crianza y educación de su nieto, cuidando de él día a día y velando por su formación. Constantemente se interesa por su bienestar y por la correcta toma de decisiones:

*Mire esto es bueno para usted, esto es malo para usted, yo lo aconsejo mucho a él, yo le digo papi deme ese orgullo de sentirme yo orgullosa de tener ese nieto. Yo quisiera que muchas abuelitas quisieran a sus nietos, porque es que hay nietos que quieren a la abuela, pero las abuelas no los quieren y eso es muy duro uno coger un nieto a darle golpes, a maltratarlo, nada más que porque está aburrido, no. Ese no es el caso.*

Con estos argumentos la cuidadora En 5 dibuja el amor como una posibilidad de interacción que no se sostenga en la agresión física, todo lo contrario, que se convierta en una oportunidad de encuadrar territorios afectivos que den lugares de enunciación basados en el respeto, la formación y la palabra. De acuerdo a lo anterior, “el amor es la emoción que funda lo social” (Maturana, 1996, p. 36), y lo social se va constituyendo en el lenguaje y en las experiencias que como un ir y venir hablan de sí y del otro. Con esta base de argumentos, se resalta que igualmente para Nussbaum (2008), el amor es una emoción prevalente para hacer posible la justicia, la cual tiene como intención la búsqueda de mejores condiciones de vida.

Para En 5, además, se puede evidenciar que su capacidad de amor y de cuidado se manifiesta bajo la creencia de contemplar el estudio como forma de construir un futuro distinto al negado:

*Y sí, yo le digo a Al que mire que él tiene que aprender para que sea alguien en la vida, para que alcance lo que él desea en la vida. Debe estudiar para que lo logre, porque si usted no estudia mijo, no hay nada. Uno tiene que estudiar y aprender para poder ser alguien en la vida. Usted sueña irse por allá a otros países, primero*

*ponga mucha atención en el estudio. Usted a veces llora que, porque tiene que levantarse, todo eso son sacrificios que usted hace y que mi Dios mañana se lo va recompensar a usted.*

Esta interpelación por el estudio y por la posibilidad de salir adelante se convierte en ensoñación y añoranza de construir horizontes de sentido diferentes al negado, en tanto, sus relatos se cobijan en memorias infantiles que recuerdan la no posibilidad de haber culminado sus estudios, sustentando el amor y la entrega necesaria para que su nieto aproveche la formación escolar:

*Yo por eso a mi niño le doy lo que más pueda porque yo veo a los niños y todo eso me lastima (se entre-corta la voz), cuando a... yo ví que mi madre más enferma, yo no daba rendimiento en el estudio de pensar que mi mamá irse por allá a lavar porque mi papá se fue buscando otra vida mejor, pero se alejó mucho del hogar, venia por ahí al mes, dos meses a traerle algo a mi madrecita. Mis hermanos, los que podían darle por ahí a mi mamá, ya se abrieron todos para esas fincas, venían por ahí cada mes, cada dos meses, le podían dar algo a ella y yo era la que más me tocaba con ella. Entonces un día yo viendo tanta niña con sus buenos zapatos... yo estudiaba porque el padrino me regalaba los zapatos, me daba el uniforme y a mí me dolía todo eso y yo decía mi Dios a mí no me quiere. A mí me da duro eso profe (llora) yo le digo a mis nietos que por eso aprovechen el estudio que miren que tienen una abuela que no aprendió nada porque no quiso. Yo les digo: hijos echen para adelante (llora). Yo a mi nieta que tiene 18 años le digo: hija no se salga de la casa todavía, no salga a coger un hogar como me tocó a mí porque no tuve una mamá que me hablara la verdad. (En 5, 2019)*

La anterior narrativa se funda en emociones como la tristeza y la nostalgia, perpetúan los vestigios que ahora se trasladan a la crianza- presente que le brinda a Al. Crianza que ha ido impactando la subjetividad del niño, ya que se ha fomentado un interés por el estudio y el deseo de aprender no solo desde el ámbito escolar sino también desde lo

que le brinda el entorno y los medios de comunicación. La cuidadora En 4, también despliega su discurso reconociendo la relevancia del estudio para un mejor futuro:

*“Póngase las pilas a estudiar, para que salga adelante porque es muy bueno que sea una profesional, ya que uno no pudo estudiar estudie usted, porque es la única herencia que uno le puede dejar a ellos”*. (En 4, 2019)

Igualmente, se visualiza como los cuidadores desean crear un entorno diferente al que les tocó en su infancia, que para la mayoría radica en la privación del estudio y el dolor por no haber tenido la circunstancia de hacerlo. La madre En 1 (2019) así lo expresa: *“Yo lo único que quiero es que estudien y que sean alguien en la vida, que no se queden por ahí sufriendo como me tocó a mí”*.

Se observa un valor contundente por el estudio, queriendo forjar caminos donde los niños y las niñas puedan acceder al derecho a la educación, expectativa que se hace latente a pesar de ellas no haberlo tenido, pero es una muestra de amor, querer abogar por su garantía y acceso. Se vislumbra como el amor se va sintonizando de diferentes maneras en las relaciones familiares donde no solo se expresa con abrazos y palabras enmarcadas en “te quiero”; el cuidado, la perspectiva de futuro, solventar las necesidades alimenticias y físicas, el acompañamiento continuo, despliegan las raíces del afecto y se van tejiendo redes de protección que favorecen e impactan las subjetividades de niños y niñas. En concordancia con lo expuesto Duch y Mèlich (2009) sostienen que:

Desde el nacimiento, el ser humano tiene tres necesidades básicas: 1) encontrar *apoyo*, especialmente en el ámbito familiar; 2) estar *supeditado* a alguien que tenga autoridad para orientarlo en los azarosos caminos de la existencia y en el trabajo sobre la realidad externa; 3) ser *protagonista*, identificarse, distinguirse de los otros, de tal manera que pueda ejercer su libertad, sin que sea una libertad limitada, condicionada, situada en un tiempo y espacio concretos. (p.20)

Esta postura da cuenta de los avatares del amor que se van cruzando en la urdimbre familiar, amor que va hablando de cuidado, protección, sincronía, proyección, derechos y acompañamientos. Así los tres elementos rescatados por Duch y Mèlich (2009) están en clave de la vivencia y de la inserción de los niños y las niñas al mundo de la vida por medio de orientaciones, actuaciones y lenguajes otorgados por quienes integran el centro de acogida, esta misma dimensión va delineando- tranzando sus modos de estar siendo.

Niños y niñas, también desde sus voces corroboran el amor como una muestra fortuita de cuidado, protección y acompañamiento. El amor, como un “continuo dar y recibir” (Calderón, 2014) se va convirtiendo en una aspiración significativa que le da valor a la existencia en familia. Un amor sujeto al poder compartir en familia, una familia entendida no desde la visión unilateral y convencional que se ha sostenido desde occidente, sino que es cambiante en tiempo y espacio, donde ya no solo se fundamenta en el rol paterno o materno, en tanto, están constituidas de forma diversa. En este marco de referencia, el aporte de González (2017) se vincula con la postura sugerida, dado que asume a la familia como un escenario de comprensión, más allá de las jerarquías y tipologías establecidas. Así los contextos familiares para esta investigación se convierten en espacios de socialización y de configuraciones subjetivas que se van nombrando en el auge de las emociones y los rituales cotidianos.

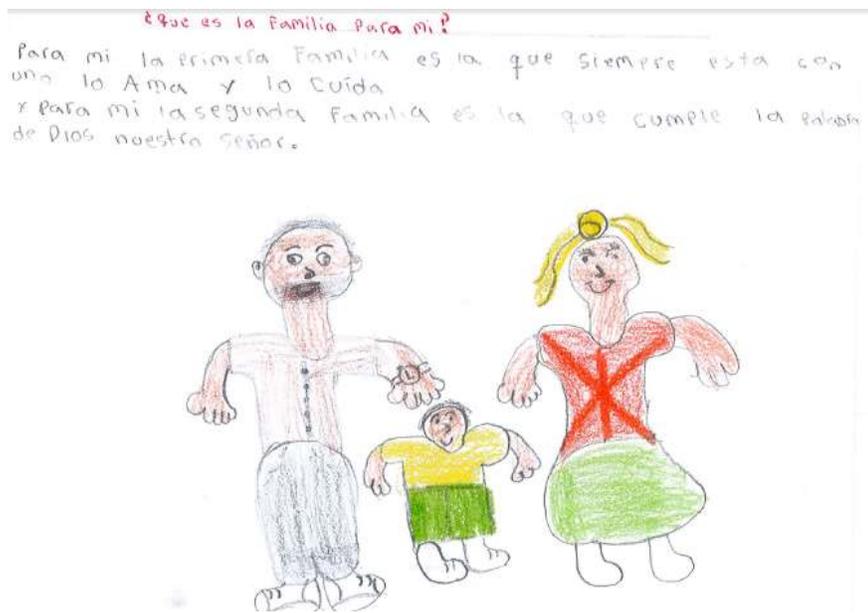
Al (2019) menciona lo siguiente: *“Cuando toda mi familia viene en navidad, como mi tía, mi tío, mis primos que viven en Valledupar, mi mamá y mis otros primos que viven en Valledupar y los de Boyacá. Yo los visito cuando puedo ir. Cuando vamos al río también siento amor porque todos compartimos”*. Lo anterior, pone en evidencia como el amor se va construyendo a partir de las interacciones familiares. Compartir es una ritual de iniciación para dar reconocimiento al otro parte de mi existencia, convirtiéndose en sostén y linaje. En este punto, la emoción del amor se sustenta en una situación- objeto que radica en los lazos que se van imbricando con las prácticas de cuidado y de reconocimiento, pues como plantea Nussbaum (2008) las emociones siempre tienen un objeto y parten de creencias que son engendradas en el repertorio cultural, social y familiar en el que el sujeto

se encuentra inmerso. La siguiente cita detalla lo mencionado: “las emociones nos conducen hacia un componente significativo de nuestro bienestar y registran la manera en que las cosas se hallan respecto de ese componente importante”. (Nussbaum, 2008, p. 162)

Sm (2019), señala: “*yo me siento alegre cuando puedo compartir con mi familia un día feliz y cuando mis padrinos vienen en diciembre*”. El niño articula la posibilidad de compartir con la emoción de la alegría, que está a su vez va construyendo un amor paulatino en la medida que se van desplegando experiencias familiares y sociales. Para Dr (2019) también amar significa estar con ese adulto significativo que va nombrando su mundo: “*Siento mucho amor cuando estoy con mi familia celebrando y estar con mi hermana, con mi abuela, mi papá, mi mamá, mis primos*”. Sf (2019) resalta el amor como un vínculo fuerte con quien ha asumido su crianza, y este se expresa en caricias, abrazos y rutinas cotidianas en el hogar: “*cuando mi abuela me abraza y me dice que me quiere, yo me siento feliz. Yo a ella la quiero porque fue la que me crio, ella me da todo, la comida y el amor*”.

En este punto, como argumentan González et al. (2017): “las vivencias de reconocimiento afectivo generan un clima de confianza entre los niños, las niñas y los padres de familia” (p.85), clima que se va destellando en lenguajes corporales, emocionales y verbales. Cm (2009) insistió que: “*yo siento amor cuando estoy con mi papá, mi mamá, y mi hermano, vamos a comer todos juntos y luego vamos al parque y ahí me pongo a jugar mucho*”. Enunciar la palabra amor, entonces, para los niños y las niñas sería el deber ser de la familia, un amor que es invaluable y que da la posibilidad de entender y comprender el mundo más allá de la agresión; un amor que resucita la convivencia y la legitimidad de quienes lo comparten. En los argumentos de Maturana (1996): “hablamos de amor cada vez que tenemos una conducta en la que tratamos al otro como un legítimo otro en convivencia con nosotros. Al aceptar la legitimidad del otro nos hacemos responsables de nuestra relación con él o ella”. (p. 35-36)

Los niños y las niñas tuvieron el espacio de representar por medio de dibujos sus pensamientos, ideas, emociones y argumentos. Al sugerirles que pintaran y escribieran para ellos qué es una familia, en su mayoría aterrizaron las producciones bajo el enunciado del amor y el cuidado. Seguidamente, se observan algunos dibujos e interpretaciones que sustentan lo mencionado:



Dibujo realizado por Sm (15/02/2019)

En las palabras del niño la familia se abarca en dos dimensiones, una de ellas se relaciona con las personas que la constituyen e integran, quienes ejercen entornos de cuidado y afecto. La segunda, se instaura en el ámbito religioso, observando a Dios como regulador de los vínculos y las relaciones humanas. Un amor que se despliega en el seno del hogar y otro que se sustenta bajo las creencias religiosas.

Cuando Cm realizó su dibujo, expresó de forma escrita que el amor es lo que va formando a la familia, siendo importante poder compartir y en sus palabras “festejar”. Se observa una familia rodeada de naturaleza y ubicada en un espacio específico. Representa a la madre quien es la que está la mayor parte del tiempo con él y a su hermano menor. Al

preguntarle por su padre, dijo que no lo había dibujado porque se le olvidó, pues él la mayoría de veces está trabajando. Con estas afirmaciones, se reconoce que durante años el cuidado ha estado a cargo de la feminidad y el padre es quien ha asumido el rol de proveedor y figura de autoridad en los casos que sea necesario, pero es notoria una ausencia afectiva y relacional con los integrantes de la familia.

En esta línea, Jiménez (2004) referencia que las miradas tradicionales sobre la paternidad radican en las construcciones sociales como un inverso del referente femenino materno naturalizado y consagrado socialmente. De acuerdo a lo mencionado, se ha generado a través de la historia una noción del amor materno como fruto de lo natural, indubitable e irremplazable.

Sin embargo, estas visiones hegemónicas se han visto trastocadas por cambios económicos, sociales y políticos como: exigencia de mayores ingresos familiares para satisfacer las necesidades relacionadas con una sociedad de consumo, la incorporación de las mujeres a la vida pública; los movimientos feministas y homosexuales; cambios en las relaciones de género y familia, y políticas públicas y leyes de protección de la familia, la infancia y la mujer. Lo anterior ha derivado nuevos cuestionamientos y planteamientos alrededor de la masculinidad y la paternidad, sobrepasando las estancias colonizadoras y patriarcales para dimensionarlos no solo como portadores de la economía del hogar, también como participantes activos en la formación y crianza de los hijos.

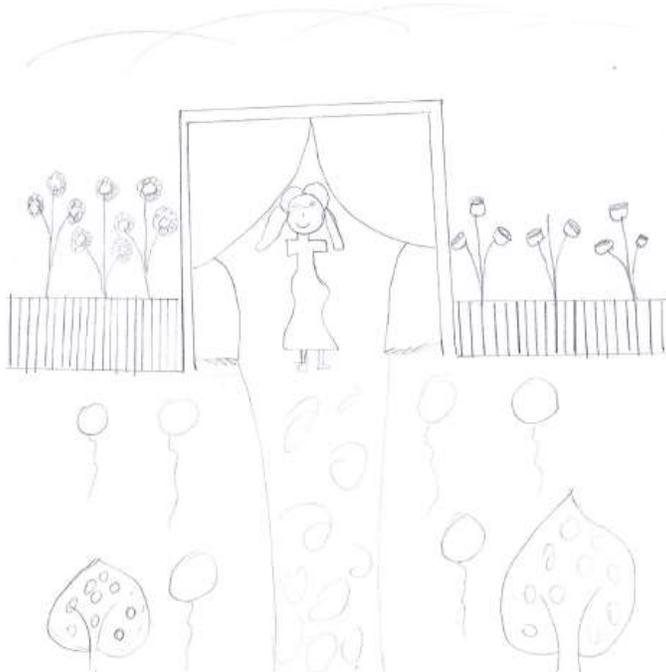


Dibujo realizado por Cm (15/02/2019)

Para los niños y las niñas los idearios de familia, se sujetan en el amor, bien lo expresa Sh (2019), sin embargo, no siempre se alberga en sus realidades y muchos menos es otorgado por padre y madre, pues la mayoría conviven con la ausencia de unos de sus progenitores o de ambos, y quien asume dicha realidad es la abuela, el abuelo, la tía u otra persona allegada. Como es el caso de Sh, pues hasta los 8 años fue criada por su abuela a quien denomina “Tita”; actualmente se encuentra con su madre, pero de forma constante en las narrativas explicó que extraña a su cuidadora inicial y que no que desea vivir con su madre biológica.

Que es la familia

La familia es cuando uno esta con la familia riendo y uno esiente feliz y cuando uno tiene amor con los hijos(a) eso es tener amor en la familia



Dibujo realizado por Sh (15/02/2019)

Que es la familia?

Milim sofia Oufic marloza

Para mi familia es buena porque me tratan bien y yo me siento Alegre con mi familia porque mi Mamita me trata como una hija menor y mi tía tambien me trata como una Abuela y mi Tio me trata como una hija y yo en estos dias me a estado con mi mamá y yo a la profesora la quiero como una familia tambien fin.



AMOR A MI FAMILIA

Dibujo realizado por Sf (15/02/2019)

“*Amo a mi familia*”, con esta frase Sf cierra la representación de familia que se relaciona con su experiencia. Una familia que se conforma básicamente por la abuela, la tía, el tío, el primo y ella. La abuela ha sido la cuidadora que la acogió cuando su madre se fue de Estación Cocorná. De su abuela ha recibido el acompañamiento y la crianza para ir forjando su subjetividad. Sin embargo, en su relato rescata que con su madre ha compartido recientemente, situación que le provoca felicidad. Además, observa a la docente como un apoyo y una familia que la hace sentir bien.

Para Dr y Al (2019), la familia es el núcleo del amor, el cual se manifiesta en apoyo y acompañamiento continuo. Teniendo en cuenta lo anterior, Dr y Al (2019) ejemplifican como el cuidado es parte sustancial de quienes integran la familia, un cuidado que ejerce empatía y preocupación por los otros. Boff (2002, p. 1-2) sostiene que “en el cuidado se encuentra el *ethos* fundamental de lo humano. Es decir, en el cuidado identificamos los principios, los valores y las actitudes que convierten la vida en un vivir bien y las acciones en un correcto actuar”. En estos términos, el cuidado sustentado en el amor, ejerce la posibilidad de que niños y niñas configuren subjetividades que desplieguen rostros de afectividad, de reconocimiento, de convivencia y de humanidad. Con estos señalamientos no solo Dr y Al observan a la familia como fecundidad del amor, también los demás relatos y representaciones, van en congruencia con las polifonías del amor.

## Que es la familia

unidas  
por  
Reyes

Para mi la familia es amor armonia  
compasion cuando estar con la familia es  
estar en armonia tener amor con los  
hijos ayudandolo con las tareas  
y seguir ayudandolo y amandolo



Dibujo realizado por Dr (15/02/2019)

Alejo P.

que es la familia para mi es que mi familia es que siempre esta con  
uno siempre lo corrige y lo apoya en todo lo que uno hace y en lo que  
uno va hacer.



Dibujo realizado por Al (15/02/2019)

No solo los dibujos expresan el amor, en las situaciones de observación participante donde se generaron espacios de juego dramático, las niñas y los niños debían representar, por equipos, experiencias, situaciones o dinámicas familiares que se dieran en sus hogares. De la situación específica se logró evidenciar que en la representación del equipo 2 se sustenta el compartir, el cuidado y el reconocimiento como vitalidades del amor. A continuación, se encuentra el relato- descriptivo de la escena generada por el segundo equipo:

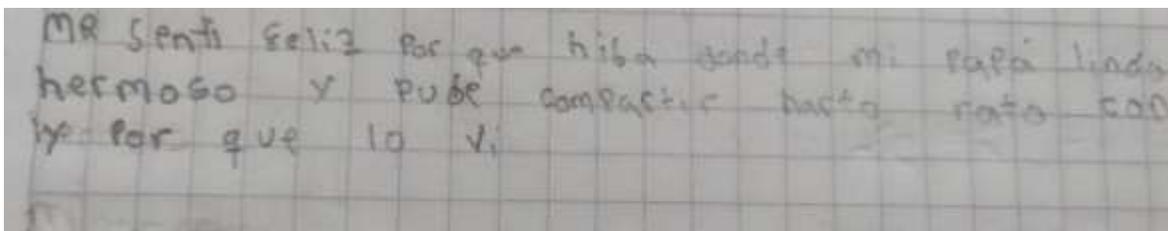
*Una familia conformada por Sh (mamá), y cuatro hijos Al (niño), Em (niña), Br (niño), Cm (niño).*

*La madre les empezó a decir: bueno niños, vamos a comer para que vayan a la escuela. Se lo comen todo, para que no les de hambre. Terminan de comer y rapidito cogen los cuadernos. Los niños siguen las indicaciones de la mamá y representan que salen para la escuela. Después, la mamá se queda haciendo los oficios y se va a trabajar. Llegan sus hijos de estudiar y ella también de trabajar, les da el almuerzo y les dice: bueno hagan pues las tareas para que nos podamos ir para el río. Los niños hacen como si estuvieron realizando las tareas, luego todos se van para el río.*

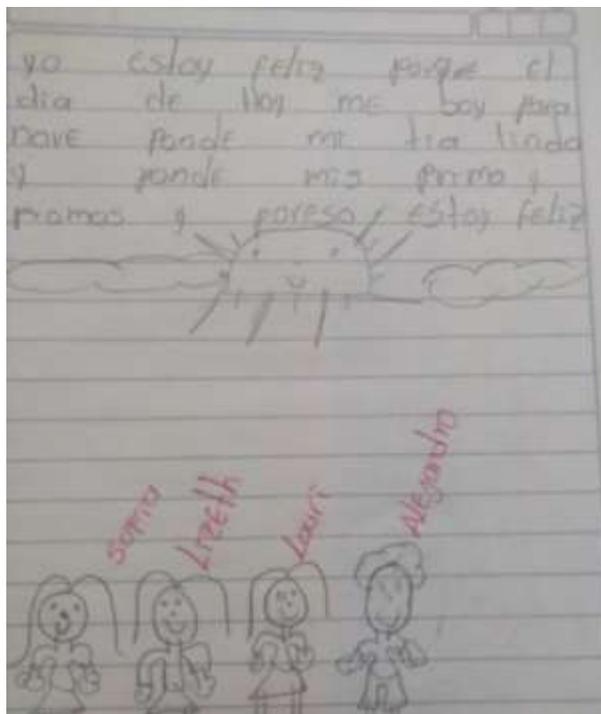
Lo personificado y vivenciado habla de un cuidado que recae en la maternidad, dado que solo hace parte del evento dramático familiar la madre como referente de cuidado. Ella es quien ejerce la autoridad y va desplegando las rutinas y rituales cotidianos dentro del hogar. Igualmente, asume la responsabilidad económica de proveer dinero para solventar las necesidades que puedan presentar sus hijos. ¿Y dónde está el padre?, ante el cuestionamiento se evidencia como en Colombia muchas de las familias están direccionadas por un solo progenitor, pues uno de ellos, o ambos, abandonan dicho territorio afectivo y se debe ausentar para buscar empleos en otros lugares. Esta mirada muestra como las dinámicas van cambiando, y el concepto de familia tradicional se

descompone, transita y se despliega en otras formas de recrearla y habitarla. (Quintero, 2001)

En el diario: un espacio con la palabra, los niños y las niñas impregnaron manifestaciones que desde su intimidad iban develando acontecimientos sentí-pensantes de sus cotidianidades. El amor como deseo, construcción y vínculo necesario para su desarrollo emocional, no se hizo esperar, anclándolo a manifestaciones que han sido hilo conductor durante el rastreo realizado: el cuidado, la socialización con las personas cercanas y con los seres que aman.



Mi diario: un espacio con la palabra. Sm 3/04/2019



Mi diario: un espacio con la palabra. Sf 10/04/2019

Como señala González (2017) el amor cobra sentido “como fuerza que vincula a la familia en lo más íntimo y les ayuda a comprenderse y permanecer, a protegerse, cuidarse y sobre todo a confiar. Un amor que comienza con la familia extensa, ya no desde el sentido obligante del parentesco, sino por afinidades ideológicas o vivencias compartidas, asunto que se expresa por parte de los adultos como una decisión racional y consciente” (p.247). Este engranaje amoroso proporciona un resguardo emocional significativo que les permitirá respaldar su ser y estar con la apertura de la vida, la empatía, el respeto y la solidaridad.

La emoción del amor se halló como un rastro visible de las configuraciones subjetivas de los niños y las niñas; de añoranzas a realidades concretas lo observan como una posibilidad de estar en el mundo seguros, protegidos y valorados. De acuerdo a Duch & Mèlich (2009), desde el siglo XIX la familia ha constituido la esfera privilegiada del amor, de la emocionalidad y de los trayectos de los sentimientos humanos, siendo el amor una forma de situarnos en el tiempo y en el espacio del otro.

Algunos de los cuidadores enuncian palabras que como sequito persiguen una forma diferente de establecer relaciones en el entramado familiar que reivindique prácticas asumidas en sus historias de vida, las cuales les causaron dolor, y, por consiguiente, no quisiesen repetirlos. Por eso, el amor se convierte en el oráculo necesario para entablar relaciones armoniosas, dialógicas y horizontales. Con este legado, por lo menos desde la palabra, quieren ir demarcando en los niños y las niñas un amor que posibilite la convivencia y la entereza de consolidar horizontes amarrados al bienestar emocional. Ante lo expresado, se entiende que los procesos subjetivos no suceden de manera aislada, estos se vinculan con las realidades, representaciones, acciones y rituales que constituyen el entorno cultural, social y familiar, en palabras de Fernando González Rey (2012):

La subjetividad es una cualidad constituyente de la cultura, el hombre y sus diversas prácticas, es precisamente la expresión de la experiencia vivida en sentidos diferentes para quienes la comparten, constituyendo esos sentidos la realidad de la experiencia vivida para el hombre. (p.13)

También, el lenguaje como elemento sustentable y develador de la subjetividad, va moderando un devenir individual y colectivo, permitiendo definir la forma como seremos vistos por nosotros mismos y por los otros. En coherencia con lo mencionado, la palabra como espacio de encuentros da puntadas notorias de cómo se percibe el mundo, cómo se actúa en él y de qué forma se va transitando e instaurando vínculos. (Echeverría, 2003)

## **6.2. Apología del cuidado: polifonías de la alegría que subyace en las rutinas familiares.**

Humanidad, entrega, protección, estar, brindar, compartir y socializar son palabras que se engendran en la dinámica existencial del cuidado del otro y de lo otro. Un cuidado que en este caso deviene de la familia como cuna de acogimiento y de iniciación que se hace evidente en la multiplicidad de formas de ejercerlo. La utopía de familia, ha consagrado el cuidado especialmente a los progenitores, sin embargo, la secularización de esta institución y los cambios en los que se ha visto abocada, muestran que el cuidado se ha ido trasfigurando y los roles presuntamente se han reasignado. Como se puede evidenciar en las familias de los niños y las niñas participantes, la función de cuidar es llevada a cabo por abuelas o un solo progenitor, ya sea padre o madre. En estos términos, se referencia que los cuidadores en sus palabras sustentaron su rol dentro del entramado familiar como orientadores de la formación previa y vitalicia de los niños y las niñas, emanando el cuidado como una forma de hacerse en el afecto y el acompañamiento.

Para la mayoría de los cuidadores participantes de la investigación, las prácticas de cuidado enmarcadas en rutinas y rituales, se vuelven manifiestas con la preparación de la comida, los hábitos de sueño, de estar en casa, de atender las necesidades físicas y afectivas, estar pendientes de la escuela, los permisos y las normas. El padre En 2 (2019) así lo expresa:

*Con Dr, pues eso es una rutina diaria donde debo estar pendiente de la ropita, de la comida, que una cosa que la otra, que papá deme, que papá hágame, que papá lo otro, entonces yo no sé si es por la edad que tengo que no he tenido mucha dificultad para orientar y capacitar a la niña. Eso sí con relación a la capacitación de la niña eso si mantengo pendiente de las tareas, de lo que tiene que hacer, a qué hora tiene que irse, a qué hora tiene que levantarse, entonces vivo muy pendiente de ella y gracias a Dios hasta ahora pues mi niña me ha comprendido me hace caso y....no, ya ahorita en octubre cumple 9 años y no he llegado a darle ni siquiera una palmada porque en realidad pues no me ha dado motivos. Me levanto a las 4:30 am, hago el desayuno, hago el almuerzo, empaco el desayuno, la llamo a las 6:15, eee se baña, la organizo y le organizo los cuadernos del diario y salimos para el colegio, y ya, ella entra a su saloncito y yo a mis labores en el otro salón. A la 1 salimos eee, vamos a la casa, calentamos el almuercito, eeee hacemos la tarea y yo hago lo que tenga que hacer y le ayudo hacer las tareas, nos ponemos a jugar naipe oooo jugar dominó, o parques o nos ponemos a jugar en el computador y ya llega la hora de la comida, la rutina de siempre hacer comida. Los fines de semana es la misma rutina de los 5 días de trabajo, es la misma rutina. Los sábados y domingos, tengo que levantarme temprano porque hay veces lo que es sábado y domingo a las 6:30 me dice: papá tengo hambre, tengo hambre y cuando ella muchas veces se levanta yo ya le he hecho el desayuno a pesar de que es un domingo o un sábado, o día festivo, a las 6, 6:30 ya tiene el desayuno, es una rutina con esa niña. Vivo muy feliz con mi niña.*

En el relato de En 2, se hace lectura de un cuidado multifacético, que incorpora el diseño de espacios familiares unificados en la alimentación, el baño, la educación y el juego. El cuidador expresa que tal vez por su edad se le ha facilitado este proceso, en tanto, las vivencias registradas en su crianza y en los despliegues que le ha toca asumir en su trayectoria de vida han sido ejes para asumir una paternidad que no solo provee económicamente, sino que asume el rol, que históricamente ha colonizado la mirada de la mujer como reproductora y encargada de las funciones del hogar. Un cuidado que rompe

las fronteras de la jerarquización y le da cabida al rol paterno afectivo y atento. (Duch & Mèlich, 2009).

Dr, la hija de En 2, sustenta en sus expresiones y narrativas gráficas la importancia de estar con su padre, ya que con él puede jugar y socializar: “*este dibujo que hice del día sábado, me gusta porque me relajo, estoy con mi familia y (se ríe) comparto muchas cosas. Juego con mi papá póker, jugamos parques y vemos televisión. Así siempre la pasamos los dos*”. Este señalamiento corresponde a lo enunciado por el padre, en tanto, ven el juego como eje transversal en las dinámicas que sustentan. Un espacio para compartir, que está en auto movimiento, despliega emociones, y a él en su rol de cuidador le permite sumergirse en el mundo infantil de su hija: hacerla feliz. Vigotsky (1930), señalaba que el juego tiene una función sustancial en el desarrollo social. Los niños y las niñas a través del juego interactúan con los demás, permitiéndoles la adquisición de reglas determinantes para la convivencia y la socialización, transmitiéndose valores, normas, creencias, emociones y formas de ser.



Dibujo un día en familia por Dr 25/04/2019

La madre En 3, protagoniza en sus palabras un cuidado sigiloso y respetuoso, mediado siempre por el diálogo y la interacción continua entre sus dos hijos, el esposo y ella:

*Cuando el papá está en la casa, por ejemplo, un domingo, nos levantamos tarde, desayunamos, aquí es todo el día en la casa, comemos juntos. El papá siempre les da a ellos para que salgan a tomarse algo, a comer un helado, porque aquí es como más diferente, por ejemplo, allá (en Medellín), los sábados o los domingos de quincena, siempre en la mañana nos levantábamos, hacíamos el desayuno y luego salíamos a comer a un restaurante, salíamos a un centro comercial. Es más diferente. Nos levantamos, organizo a los niños para el colegio, ya yo me quedo en la casa haciendo oficios.*

*Tengo todo listo cuando llegan a almorzar, les sirvo su almuerzo, ya ellos comen, se organizan de nuevo, y para la calle, ellos se regresan por ahí a las cuatro, porque siempre se les da de 2 pm a 4 o 5 no más. El niño pequeño siempre sale a la biblioteca y Cm a la clase de danza y llega a las 4. Entonces a veces que quiere jugar un partido o algo así, entonces me pide permiso. Bueno, entonces tiene una sola hora. Cuando él tiene tareas, yo lo primero que le pregunto es que si tienen tareas. Si ellos dicen que no tienen, ahí es donde los dejamos. Pero cuando tienen tareas, ellos salen y hacen lo que le dije, y ya llegan a hacer las tareas. Se sientan a hacer las tareas, luego vamos a comer y ya ven televisión conmigo y ya se quedan dormiditos. Se duermen de 9 a 10.*

En esta narrativa se resalta que la cuidadora encuentra una diferencia entre las rutinas que se establecen en la ciudad y en el área rural. En sus manifestaciones argumenta que en Medellín encontraban más oportunidades de dispersión, otros espacios para socializar y compartir en familia, especialmente los fines de semana. Estación Cocorná por sus condiciones geográficas y ubicación, reduce las posibilidades de entrar en contacto con otros centros ofrecidos por la urbanidad, tales como el comercio, los parques, los

restaurantes, las tiendas, entre otros. Por otro lado, a diferencia del cuidador En 2, en su familia las rutinas están marcadas con más integrantes, hijo menor y padre. En cuanto al padre, a pesar de ser quien asume el sustento económico, los fines de semana, organizan los espacios para compartir.

Cm el hijo de En 3, muestra especial interés por las rutinas realizadas los días sábados, ya que tienen la posibilidad de compartir y estar todos en familia, en sus palabras:

*Acá estoy representando un día sábado cuando yo salgo a jugar al parque con mi familia, con mi hermano, podemos comer en el restaurante, comer helado y disfrutar en familia, ir al río, ir a una fiesta, pero lo importante es tener amor. (Cm, 2019)*



Dibujo un día en familia por Cm 25/04/2019

Para Cm (2019), también el juego es una herramienta para interactuar con la familia, sentir la cercanía proporcionada por un día que no habita en la escuela, por eso puede disfrutar del parque y de la socialización por fuera de casa. En este punto nuevamente brota el juego como generador de placer, de emociones otras como la alegría, la felicidad y el

amor, dispuestas en risas y sensaciones duraderas de bienestar. Como señala Huizinga (1972) el juego llega a ser armonioso, estético y libre, pero no solo en términos de desarrollo y constitución de sus reglas, se vuelve bello en la medida que proporciona estancias para fabricar redes, tejer solidaridad y reconocer al otro. El juego se convierte tanto para Dr como para Cm, en un espacio afectivo necesario en sus dinámicas familiares.

La abuela En 5 (2019), expresa que dentro de sus rutinas tienen en cuenta:

*A mi niño cuando está ahí en la casa que no viene a estudiar o que no tenga clase, mi niño se la pasa jugando, ve mucho muñequito porque a él le gusta ver cosas de que..., como le digo yo... que sean de inventar. Él no ve muñequitos por ver muñequitos. Él ve es un programa que muestra donde hacen inventos, ese canal, señal Colombia, yo no sé. Presenta muchas cosas para que aprendan. Él se sienta a ver muchas carreras de cicla, como esas que están dando ahora. Él dice que él quiere ser así. Él dice: abuelita yo quiero una cicla para ir a andar por allá con toda esa gente, yo le digo: de pronto le señor lo permite, esa gente también eran niños como usted, vean y donde están... nada pierde uno teniendo un sueño, yo le digo a él. Un fin de semana lo pasamos bueno cuando viene el abuelo, porque yo paso toda la semana sola con él, cuando viene el abuelo, el abuelo se pone a conversar con él. Lo saluda, le cuenta como está en el estudio, qué cómo va, porque eso si hace el abuelo, cada que me llama me pregunta que como va Al, qué hace Al, en dónde está Al, vaya dígame que tire rula, por joderlo. Entonces, él dice que no... que él va a ser para estudiar, que él no va ser para tirar rula. Yo le digo: A, mire lo importante que es el estudio, yo no quiero verlo por allá a usted en una finca aguantando sol, ganándose un peso que mire lo que ganan es nada. Bueno, yo lo levanto, lo dejo que repose un rato, le digo papi, mientras que yo le caliento chocolatico, vaya y se baña, aquí está la ropa, yo le plancho la camisita, porque el pantalón de que no esté muy arrugado yo no se lo plancho, porque como yo... la extiende bien para que no se arrugue. Entonces, va y se baña, se echa agua hasta que ya no más. Yo lo llamo: A, venga pues. A si abuelita ya voy. Él me hace caso*

*cuando yo le hablo, me tiene pavor a pesar de que yo no lo castigo, yo no lo castigo como muchas abuelas que cogen a los hijos a matarlos, no. Yo le digo Al, hágame caso para no castigarlo, yo no quiero castigarlo porque a mí me duele pegarle, entonces me dice: sí, abuelita.*

La cuidadora, en concordancia, con los planteamientos de En 2 y En 3, las rutinas las sustenta en la alimentación, los hábitos de higiene y la construcción de normas. Sin embargo, en su relato incorpora otra rutina: ver televisión, en sus expresiones, Al, ve programas educativos, que sirven para el aprendizaje. Aquí emerge la televisión como otra estancia de socialización frecuente en las infancias. En este punto se rescata que:

La televisión se ha convertido gradualmente en el medio de comunicación más influyente en el desarrollo de diferentes patrones de comportamiento de las audiencias; los niños y adolescentes del mundo entero han crecido conjuntamente con la evolución del mercado televisivo. Los diversos estudios indican que esta relación entre televisión y comportamiento existe, pero ha sido complicado identificar algún tipo de nexo causal. (Sandoval, 2006, p. 206)

No obstante, otras posturas resignifican el impacto negativo de la televisión sobre la constitución de las subjetividades, advirtiendo que nos está convirtiendo en autómatas y gestores de acciones que se imbrican en patrones transmitidos de forma generacional, mitigando los escenarios humanos de socialización (Sabater, 2000). La madre En 1, dice que lo primero que hace su hijo al levantarse es coger el control, prender el televisor y sentarse a mirar lo que le gusta: *“Desde que se levanta, lo primero que hace al levantarse de la cama es coger el control del televisor y ver solo muñequitos”* (En 1, 2019). A diferencia de la madre En 5, la cuidadora En 1 señala que su hijo solo ve muñecos para entretenerse, por el contrario, la cuidadora En 5 sustenta que su nieto tiene un programa selecto transmitido por señal Colombia, el cual le brinda aprendizajes.

En cuanto a la Madre En 7, ella dispone en su relato como Sm se ha ido forjando en la autonomía de organizar sus pertenencias y útiles escolares. Además, resalta que cuando puede, dispone de otros espacios para compartir y estar en familia: ir a misa, comer helados, ver películas. En sus palabras:

*El lunes, por ejemplo, el alista todo el domingo por la noche, el mismo organiza sus cosas, a él no hay que organizarle nada porque él ya sabe... El por la mañana saca la maleta lo levanto yo, cuando tenemos lo de la lonchera le doy de una vez la lonchera, si hay monedas se le dan moneditas, compartimos en la mañana bien con ellos dos, al menos más que todo con él y hablamos y eso, yo le digo que se maneje bien en el salón que si alguna grosería o eso, o algún problema con algún compañerito ponga la queja primero, pero no en general normal; y sábado y domingo cuando tengo forma yo los saco les doy helado, paleta los llevo al parque, comemos por fuera cuando tenemos formita, cuando no pues en la casa. Eso si cada 8 días para misa, sagrado porque yo nunca, a mí no me gusta yo desde que o la hicieron muy temprano o no estoy, de resto siempre... Los fines de semana con ellos son buenos vemos películas vemos televisión, y como él es tan juicioso. (En 7)*

Al finalizar la narrativa, enfoca que Sm es juicioso, al preguntarle por el significado de esta palabra señala que el niño es tranquilo, respetuoso y no es agresivo. En esta línea, la cuidadora sustenta que él actúa de esta forma porque ella siempre le ha enseñado el respeto y que las situaciones se solucionan hablando. Cabe en este análisis articular la postura de Duch & Mélich (2009), al exponer que: “La paz o, quizá mejor, la educación de la capacidad de pacificación comienza en la familia. La guerra y el adiestramiento en todas las formas de beligerancias accesibles al ser humano, también” (p. 93)

El cuidado de la madre En 7, se basa en el diálogo, los procesos de autonomía y la enseñanza de los valores como la honradez y el respeto; estos condicionantes se convierten en alicientes para acercar al niño a un entramado subjetivo donde puede explorar las diferentes emociones, pero indudablemente se rescata la tranquilidad, el amor y la alegría.

Su hijo en la expresión gráfica denota la relevancia que le da a los fines de semana, porque es un escenario para compartir y estar en familia: *“Yo dibujé un domingo cuando voy con mi mamá, mi hermanito y mi hermana al parque, jugamos. Luego vamos al río y nos bañamos, pasamos muy bien. Me gustan los domingos porque puedo dormir hasta tarde”* (Sm, 2019).

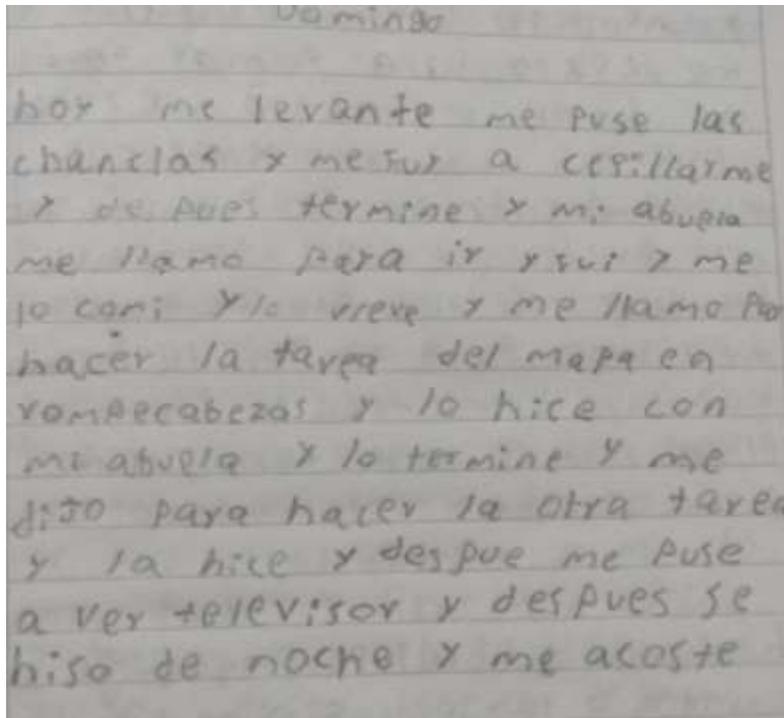


Dibujo un día en familia por Sm 25/04/2019

El cuidado entonces para niños, niñas y familias en el marco de las rutinas va figurando una dinámica que devela una subjetividad social donde se propagan creencias, hábitos, supuestos sociales, representaciones culturales y religiosas. Dichas rutinas que se estabilizan en el tiempo y en el espacio permiten que se cumplan compromisos y tareas en aras del cuidado, la conservación y la sobrevivencia.

En este sentido, las rutinas expresadas en las prácticas de cuidado permiten entender cuál es el lugar que los niños y las niñas asumen en sus familias, con el cumplimiento de reglas y los comportamientos que se esperan de sus integrantes. Por las expresiones de los

participantes se constata que han ido construyendo rutinas de crianza para sobrevivir física y afectivamente. Así lo ilustra el siguiente fragmento del diario de uno de los niños:



Mi diario: un espacio con la palabra. Sf 10/04/2019

Un aspecto importante que es necesario resaltar es que los cambios en tiempo y espacio han ido dando nuevas visiones de familia, lo cual implica hacer lectura desde diferentes territorios y perspectivas, tales como: género, nuevas dinámicas en la economía, deconstrucción del patriarcado, participación, vida privada y pública, democratización, violencias, etc. Sin embargo, en medio de las comprensiones multidisciplinares se sigue teniendo claro, que, pese a las mutaciones, los contextos familiares continúan siendo determinantes en las sociedades, dado que son el respaldo de la integración, guía y estabilidad de los sujetos. (Duch & Mèlich, 2009)

De acuerdo a lo señalado, la familia es la primera instancia de acogida que dentro de los referentes convencionales debería estar dispuesta para brindar cuidado y protección a los niños y a las niñas. Para Boff (2002) “lo que se opone al desinterés y a la indiferencia es el cuidado. Cuidar es más que un acto, es una actitud. Por lo tanto, abarca más que un momento de atención, de celo y de desvelo. Representa una actitud de ocupación, de preocupación, de responsabilización y de compromiso afectivo con el otro” (p.29). No siempre estas actitudes son observables en las familias, las ausencias, abandonos físicos y simbólicos comprometen el olvido, la negación y el despojo, esta situación se ha sustentado en la privación económica, la necesidad de migrar para buscar mejores fuentes de empleo, el miedo a asumir los roles paternos y maternos, entre otros.

No obstante, en esta categoría se retoma, el cuidado emitido por las madres, abuelas y padres que han participado de la investigación, corroborando que el cuidado es una entrega absoluta y experiencial que va forjando los modos de estar siendo de niños y niñas. Un cuidado que va desplegando emociones necesarias para instaurar relaciones al interior y al exterior de la familia. Una forma de hacer efectivas las prácticas de cuidado se traducen en las rutinas y rituales que trascienden el espacio familiar. González (2017) en su estudio sobre las experiencias emocionales y la configuración de la subjetividad política retoma a Giddens (2000) quien habla de las rutinas como una pilar para comprender las interacciones y los vínculos que se establecen con los demás, y las formas en que se estructura y conforma lo que hacemos, además permite vislumbrar que “nuestras vidas están organizadas en torno a la repetición de pautas de comportamiento parecidas día tras día, semana tras semana, mes tras mes y año tras año” (Giddens, 2000, p. 106). Esta cita, da cuenta de la relevancia de entender las rutinas y rituales, pues son referentes que revelan los hábitos, comportamientos, subjetividades y relaciones que se instauran con el mundo natural y social. En medio de estos entramados las emociones son latentes y claras para comprender como se van forjando las existencias.

Todo el repertorio emocional que se va anclando será básico para la configuración de la subjetividad individual en relación con los sujetos externos a sí mismos, desarrollando

en ellos la capacidad de entender el mundo desde el reconocimiento del otro, para poder ir configurando el entre nos que teje humanidad. De acuerdo a Nussbaum (2008), las actuaciones y las emociones son aprendidas en el marco de los rituales y prácticas, en este caso, familiares, tales como: preparar la alimentación, ir al parque, jugar, cumplir normas, impulsar el estudio, trascienden hacia la conformación de vivencias emocionales que como lenguajes comunican y permiten actuar. (Calderón, 2014)

Estas emociones hacen parte de la acogida que en el seno familiar otorga aceptación y reconocimiento:

En la acogida, el niño percibe que es aceptado y querido desde *lo que es*. Empieza a tener la experiencia de la comprensión y del respeto, experiencia que puede significar en el futuro un aprendizaje para comprender a los otros por encima de las diferencias. No es posible pretender de los niños la tolerancia y acogida del otro, si previamente no han tenido la oportunidad de llevarla a la práctica en la experiencia cotidiana del ámbito familiar. Con frecuencia, se nos presentan las ideas, creencias y valores desgajados de las personas que los sustentan. Más bien es el otro, diferente y diverso quien nos exige ser reconocido, aceptado y acogido, no por sus ideas y creencias, sino por lo que es. Más allá de cualquier razón argumentativa, el otro se nos *impone* por la inmediatez de su rostro, por la dignidad de su persona”. (Ortega & Mínguez, 2000, p. 7)

Las experiencias emocionales, facilitan escudriñar los sentidos que los niños y las niñas van adquiriendo y permiten comprender el porqué de sus actuaciones en los diferentes escenarios en los que se desenvuelven. Aquí cobra vitalidad lo nombrado en el planteamiento del problema al referir que las subjetividades se van delineando a partir de briznas conductoras que van llegando al corazón de las alumnas, los relatos y las vivencias familiares.

### **6.3. Los rostros de la tristeza: ausencia paterna o materna**

En medio de los vestigios discursivos de los participantes, la exploración de subjetividades como experiencias simbólico-emocionales, da cuenta de la diversidad de emociones que se exploran en las interacciones familiares, todas indispensables para hacer posible la vida en sociedad. Se aclara, que la mirada propuesta en este trabajo investigativo, acoge las emociones más allá de la bipolaridad: positivas-negativas, dado que todas son necesarias e importantes para la constitución del ser humano; lo que sí es relevante es la forma como se asume y se actúa bajo el acontecer emocional.

Lo que se ha denominado como centro de acogida, varía bajo las circunstancias de abandono o ausencia que atraviesan los niños y las niñas. En los referentes de familia expuestos en las reflexiones suscitadas en avatares del amor, los infantes en medio de las ausencias y vivencias con las personas cercanas que conforman su ambiente familiar, visualizan el amor y el cuidado como referentes protagónicos de las interacciones. Sin embargo, en otros relatos tanto por parte de cuidadores como por parte de ellos se hacen visibles rostros de tristeza por la no conformación de una familia ideal. En este entramado, surgen palabras como: extrañar, querer ver, compartir, dolor, pérdida. A (2019), así lo expresa: *“estaba un poquito triste porque hace mucho no veo a mi papá. Lo extraño”*.

La madre de A en la narrativa, corrobora que el padre lo abandonó desde que estaba muy pequeño: *“Otro de los seres sin sentimiento que hay, los abandonó cuando eran muy pequeñitos. Vino en estos días a decirles que cuando estuvieran grandes se fueran para donde él”* (En 1, 2019). A la cuidadora le ha tocado asumir la crianza sola, en medio de su responsabilidad debe trabajar y estar ausente la mayor parte del tiempo. En medio de su proceso, actualmente comparte con una pareja. A tiene padrastro, a quien le tiene miedo por la forma de educarlo y castigarlo: *“a veces también me siento triste y bravo porque muchas veces me regaña mi padrastro sin hacer nada. A veces siento vergüenza porque dice cosas feas delante de mí”* (A, 2019). En esta manifestación se hace lectura no solo de la tristeza que siente sino del miedo por el autoritarismo ejercido por parte del padrastro. La madre

contempla esta situación como una forma de “mantener derechos a los hijos” y ya que a ella no le hacen caso, por lo menos al padrastro le acatan las normas:

*Él los mantiene muy derechos, les da rabia, pero ellos lo quieren mucho a él. O sea, si no le hacen caso él ya les da correa. Por ejemplo, no quieren hacer las tareas y él se las hace hacer, porque llegan: no... esta tarea no es para hoy, que es para la otra semana. No me importa, la hace hoy, la hace de una vez hoy y a ellos les da rabia y lo miran feo. (En 1)*

Es latente, entonces, una “fractura en el cuidado” (Estupiñán, 2018), la madre ausente porque debe trabajar pierde el contacto emocional y normativo con sus hijos, en sus palabras prefiere no demostrarle cariño: “Si uno se pone a mimarlos y a mostrarles cariño se vuelven groseros”. Este referente emocional radica bajo la creencia (Nussbaum, 2008), y la vivencia que en su infancia exploró, desde su relato así lo hace saber:

*La peleona era yo. Yo gritaba por todo, era grosera, los trataba mal. Sentía rabia por todo. Sí, si uno no hacía caso le daban o si lo mandaban y no hacia el mandado bien, también le pegaban a uno. A mí me tocaba salir a trabajar con ella desde pequeña, pues yo pensaba que mamá no lo quería a uno porque como nunca le demostraba una palabra de cariño ni nada y ahora es que vi que así es que tiene que ser uno.*

La cuidadora En 1, considera que la maternidad debe estar mediada por la autoridad y la seriedad, no dando muestras de cariño y amor, en tanto, esto puede ser perjudicial para los hijos y una experiencia para que se vuelvan groseros. Su creencia radica en la vivencia que tuvo en su infancia y en la forma como fue criada. En medio de estas realidades A ha ido instaurando una supervivencia emocional, donde siente el despojo de la ausencia, el abandono de su padre y el maltrato de su padrastro. El cuidado afectivo, se desdibuja y su subjetividad va mostrando caras que hablan de tristeza, enojo y poca interacción asertiva con los demás.

En el caso de la niña Sh, ella evoca el deseo de regresar nuevamente con su abuela “Tita”, pues fue ella quien la crio desde que estaba pequeña. Actualmente se encuentra con su madre, con quien convive hace un año, por sus expresiones se evidencia enojada, triste y resentida porque su madre la abandonó en sus primeros años de vida: *“Me siento triste porque ya no estoy con mi tita, ella fue la que me crio. Mi mamá no me quería”*.

Igualmente, la madre de Sh (2019) pronuncia que estar ahora con la niña no ha sido fácil, después de tantos años se hace complicado el asunto de la crianza, no haber estado presente transfiguró su rol como madre y todo ejercicio de autoridad, por ende, se mantienen en conflicto:

*Pues siempre me hace dar rabias, pero usted sabe que uno se aguanta hasta cierto límite... Cuando llega mi esposo es peor, ella provoca que yo pelee con él, es muy grosera, no me colabora en nada, entonces la actitud ayuda para que peleemos él y yo, y ella está actuando mal para que yo se la mande a la abuela otra vez... Mi marido me ataca a mí y peleamos siempre demasiado, desde que ella este conmigo se deteriora mucho la relación.*

La tensión abordada en la relación entre la madre y la hija, emerge a partir del abandono por el que pasó Sh. No sentirse cuidada por sus progenitores, hizo que instaurara emociones como la tristeza y la rabia dentro de sus configuraciones y relaciones familiares. Por otro lado, hacia su “Tita” expresa un amor invaluable y un deseo de estar con ella para revivir los procesos afectivos con los que interactuaban. Estupiñán (2018) precisa que este tipo de evento se puede nombrar como cuidado indiferente, en tanto, vincula el abandono, la transitoriedad y la negligencia por parte de alguno de los miembros de la familia. Un cuidado negado- parcial (Estupiñán, 2018), que ahora la madre pretende reivindicar después de 8 años de ausencia.

Por otra parte, la cuidadora En 5, sostiene que su nieto tiene papá, pero él aun no lo ha reconocido, le colabora económicamente, y en ocasiones lo ve, pero se ha negado a hacerse la prueba de paternidad, en su narración lo expresa:

*Yo por eso le hablé al papá de Al, que mire la situación de la mamá, que yo no quiero que mi niño pase por eso, que, porque él no brega a estar más con él, a estar más pendiente. Que él tiene dos hijos, pero es que él tiene otro hijo que también es de él. Él dice que así él no sea el papá, él es el padrino, dice él y que él le va a dar la mano hasta que ya no pueda más.*

En este caso también se observa un cuidado indiferente que involucra la ausencia y el no reconocimiento por parte de su padre. Ante esta situación Al interroga a su abuela para tratar de entender por qué su papá y su mamá no viven juntos:

*¿Mi papá porque no vive con mi mamá?*

*Entonces yo le comento, porque como él es casado, entonces yo le comento a él: papi, por cosas de la vida, su mamá tuvo un contratiempo con su papá y se conocieron y ahí vino usted después. Entonces, a razón de eso, ella por eso es que ahora vive alejada del niño, por lo que no puede estar con él por allá en Bogotá, y yo por tanto miedo que me da, de tanta cosa que hay con los niños ahora, no dejo que se lo lleve. Yo le digo: papi su mamá lo hace es por usted hijo para que hoy o mañana usted tenga un futuro para que ella pueda brindarle una ayuda cuando usted esté más adelante en su estudio porque lo que yo quiero es que usted sea un niño estudiado.*

La abuela que protege y ama a su nieto, lo cuida no solo desde la experiencia rutinaria basada en la alimentación y los hábitos en casa, es evidente que su cuidado se referencia en el lenguaje, trata de hacerle entender de forma oportuna porque su padre no está presente y porque su madre trabaja en otro lugar, pues la experiencia de ser mamá le ha implicado laborar y tener un acceso económico que le posibilite proveer lo necesario para

su hijo. Pese a la ausencia de la madre, trata de visitarlo cuando puede, lo llama todos los días y está en continua comunicación con él:

*La mamá cuando viene se preocupa por él, le enseña matemáticas, él lo poco que sabe es por la mamá. Sí, porque él es un niño que la mente la tiene como abierta. La mamá le explica, yo le digo Y... explíqueme al niño porque usted sabe que yo casi no sé nada. Yo sé leer y escribir por lo poco que pude. La mamá y él se ven cada seis meses que le dan las vacaciones. Él no la rechaza a ella que porque no la ve constante: no...y ella cuando viene le trae sus detalles. Le dice: mi amor, yo trabajo para darte gusto, para que usted se alguien en la vida. Usted está con su abuelita para ella pueda estar pendiente de usted, porque yo no puedo estar pendiente hijo. No vaya a pensar nunca que yo lo dejo por irme a hacer cosas malas: no. Eso sí tiene mi hija, gracias a mi Dios han sido muy bien criadas. (En 5).*

Al en sus manifestaciones no menciona a su padre, a la madre continuamente la referencia y manifiesta tristeza por no verla: “A mí me dio mucha tristeza porque mi mamá había venido a visitarme y cuando se había ido a mí me dio tristeza porque la extrañaba”. La situación vivida por el niño vinculada con la idealización del hogar creó la certeza social de que el cuidado de los niños no puede estar en mejores manos que en las de sus madres y/o padres biológicos (Estupiñán, 2018), lo cual no contempla las realidades otras por las que pasa la urdimbre familiar: abandono, indiferencia, migración por asuntos laborales, entre otros.

En el caso de la niña Em (2019), ella manifiesta que no cuenta con la presencia de su padre porque se encuentra en la cárcel y su vivencia con él estuvo mediada por la negación y el abandono simbólico, en sus términos, ella se siente mejor sin él:

*Mi papá está en la cárcel. Ahora yo me siento bien sin él, él le había dicho a mi mamá que nosotros no éramos hijos de él, que una hija de él trató muy mal a mi mamá, le dijo que, porque se había metido con mi papá. Cuando mi mamá nos*

*contó que mi papá nos negó, yo me sentí muy triste. Él estaba con su otra familia, y se venía para donde nosotros y les decía mentiras y a nosotros aaaa... tengo que ir donde mis hijos, entonces mi mamá lo dejaba ir, entonces eee cuando llegó un momento que ella dijo que no seguía con él. Yo viví un tiempo con él y me sentía feliz, aunque él nos negó, pero ya todo quedo en el pasado, comenzar otra cosa y dejar ese recuerdo que era el momento que nos negó y comenzar algo nuevo. En estos momentos hace mucho no hablo con él.*

Los rostros de la tristeza en el abandono en el caso de Em (2019) se hacen presentes en dos dimensiones, por un lado, el no reconocimiento inicial por parte del padre. La negación de sus hijos contrae tensiones en la familia que ha construido con En 6 y con los hijos de su otro matrimonio. Por otra parte, está la ausencia por efectos externos como lo es la prisionalización. En este punto, es imperante rescatar que dicha situación afecta las interacciones familiares y despliega una frontera sentí-pensante radicada en el conflicto, el dolor y el desequilibrio emocional. Este acontecimiento con el paso del tiempo convoca a estructurar arreglos y nuevas dinámicas en el hogar, que en este caso se traducen en la presencia de un nuevo integrante: el padrastro. (Quintero, 2001)

En los demás niños se vive una ausencia por la separación matrimonial de los padres, conllevando a estar con alguno de los dos, pero bajo la premisa de que se generan espacios para compartir ya sea con el padre o con la madre que no lo hace continuamente. Estos procesos de separación se viven, teniendo en cuenta que a los infantes no se les priva de socializar y compartir con su otro progenitor. Sin embargo, no se deja de vislumbrar que contrae tristeza y dolor por no tener una familia constituida desde los imaginarios convencionales.

Emociones diversas se van dibujando en estos espacios de ausencias y de encuentros. La tristeza y la rabia, se vuelven tangibles cuando los niños y las niñas transitan por el no cuidado de sus progenitores. Sus cuerpos y sentimientos se van ubicando en estos espacios y territorios afectivos, pues como señala Duch y Mèlich (2009):

Ahora bien, no sólo la materialidad de nuestro cuerpo, sino también nuestros sentimientos, afectos, ideas, emociones, amores, deseos, se encuentran colocados — *habitan*— en unas coordenadas espaciales, en el seno de una «geografía» o de un «enclave topográfico», que nunca puede dejar de poseer unas dimensiones fluyentes e indefinidas entre «lo mítico» y «lo lógico». (p. 143)

Así, el ideario de la familia única, para toda la vida, se traslapa en un ir y venir de emociones, pensamientos y tensiones, que se van convirtiendo en referente de las trayectorias de vida que van construyendo los niños y las niñas de Estación Cocorná.

En este encuentro hermenéutico, el anclaje a la literatura y a las historias relatadas sobre el abandono me permitió evocar como durante décadas esta práctica ha estado presente en la humanidad. Un ejemplo de ello, es la novela juvenil escrita por MacLachlan, (2012) llamada, Viaje. En la narrativa, Viaje y Cat, su hermana, sufren el abandono de su madre, quien los deja a cargo de los abuelos y promete algún día volver. El despojo y el dolor se apodera de la familia, especialmente, de los niños al observar como su mamá parte y no queda más que la tristeza, el recuerdo y la añoranza de volverla a ver. He aquí un fragmento de la historia:

*Mamá me llamó Viaje. Viaje, como si de algún modo hubiera querido heredarme su impaciencia. Pero mamá fue la que se marchó el año en que cumplí once, antes de que la primavera estallara en nuestra colina con explosiones de laurel de montaña; antes de que el verano llegara con el suave golpeteo de la tela de alambre de la puerta, noches sofocantes y moho sobre los libros. Debí haberlo sabido, pero no lo supe... Mamá se paró frente al granero con una maleta a sus pies.*

*-Enviaré dinero para Cat y Viaje- dijo mi madre.*

*-Eso no baste, Lidi- le respondió el abuelo.*

Con este parámetro, se da cabida a la expedición de una de las emociones resaltadas en las narrativas: la tristeza. Tristeza que se incorpora bajo la realidad de la ausencia o el abandono materno- paterno, la cual es susceptible de darse por diferentes motivos: situaciones económicas, migración a otros lugares, desinterés, irresponsabilidad, negligencia, abandono, entre otros. Estupiñán (2018) expresa que los infantes abandonados constituyen uno de los ejemplos con características que difieren del modelo familiar establecido y que son pocas las investigaciones e interpelaciones que se hacen alrededor de esta sustantividad que se ha evidenciado silenciada y poco se ha escuchado. Se desconoce, por tanto, su mundo interno, su manera de interpretar y reproducir el contexto social en el que se inscriben, sus formas singulares de dar sentido a la existencia y de instaurar prácticas comunicativas.

Por ende, se hizo necesario darle prevalencia a esta forma de existir, que día a día acompaña a los infantes de Estación Cocorná. En su mayoría los asuntos de la crianza y las prácticas de cuidado son asumidas por las abuelas, una madre, un padre o un tío. Los relatos muestran las vicisitudes que enfrentan los niños y las niñas, los desequilibrios emocionales en los que se ven inmersos y la añoranza de poder compartir con ese ser ausente. Los cuidadores sostienen que las condiciones por las que alguno de los progenitores está ausente se debe por el tema laboral, la separación o por el no reconocimiento de su hija- hijo.

Lo que se ha idealizado de familia, al mismo tiempo se ha desdibujado por la incongruencia entre el discurso y la acción, así lo manifiesta Russell (2008): “Nos gusta pensar el hogar como un puerto seguro en medio de un mundo despiadado, una esfera benigna a salvo del peligroso y hostil mundo exterior, o bien, vemos en la familia un lugar donde expresarnos emocionalmente, separado del despersonalizado y frío ámbito mercantil” (p. 68). Esta cita desvirtúa la concepción romántica de la familia, la cual se ha ligado a nivel social como un escudo protector que resiste a los asaltos de la realidad, y reclama las prácticas del afecto y las emociones en este grupo social. (Estupiñán, 2018)

#### 6.4. Detonantes de la ira en la familia: relaciones instauradas

Como se ha sostenido a lo largo de la hermenéutica realizada y de las discusiones entrelazadas con los aportes teóricos, la familia ha estado en senderos utópicos que la describen como centro de acogida que debe proteger, perpetuar el amor, el cuidado y el respeto. No obstante, este planteamiento se trastoca cuando se aterriza en el plano de lo factico, de lo tangible y de lo real para las infancias de Estación Cocorná, dado que, no todas las experiencias familiares están sustentadas en lazos afectivos oportunos para su desarrollo. La ira se presenta como una emoción en las interacciones dentro del hogar, ya sea entre hermanos o hijos y cuidadores.

Los niños y las niñas del estudio manifiestan que sienten ira cuando sucede algo en el hogar que no les parece justo, cuando el cuidador los trata de mala forma (gritos, castigos físicos), o cuando tienen conflictos con los hermanos. Tal es el caso de A al exponer que siente ira cuando pelea con su hermano o cuando lo deja solo: *“siento ira porque Mi padrastro me dice que si no hago las tareas me pega. Con mi hermano no hago nada porque me deja solo”*. (A, 2019). Igualmente, su madre referencia que:

*Se agarran a pelear, se dicen sobrenombres, o se empujan. De por si uno de los dos se abre. Dv se abre, se viene por ahí disque para la calle o se viene para donde la tía que, porque él no lo deja hacer nada, ni lo deja ver televisión ni nada.* (En 1, 2019)

El conflicto entre A y su hermano, deteriora los entramados afectivos y desmejora la convivencia en el hogar. Además, estas dinámicas se perpetúan en el escenario escolar, ya que el niño presenta conductas agresivas con sus compañeros, mediadas por los gritos, los insultos y los golpes. En una de las observaciones participantes en el patio de recreo se evidenció la situación: *Cm, Br y A están con un balón jugando fútbol. A se observa enojado, le grita a Cm que tire bien el balón y lo empuja.* (Observación participante, 2019)

Este acontecer familiar se expande a otros contextos como el escolar, donde la interacción con sus pares está sujeta a las vivencias que traen de sus centros de acogida; bien lo señala Fernando González Rey (1999):

Las emociones que el sujeto produce en cada uno de los momentos de su actividad vital, no solo dependen de su personalidad, sino que son una expresión de la compleja interrelación de sus acciones, su personalidad, y el conjunto de los elementos subjetivos que aparecen en el contexto de su actividad social. (p. 133)

De la misma forma, Em vivencia en su familia situaciones que le provocan ira, como el castigo por parte de su madre, este evento la lleva a reaccionar de igual manera provocándole sensaciones corporales y emocionales que desestabilizan la relación con su mamá y con sus compañeros de escuela:

*Una vez porque no quise recuperar una materia que perdí, entonces mi mamá era búsqueme y búsqueme, cuando yo estaba en la casa de Sf, ella me dijo que mi mamá me estaba buscando. Ella me cogió del pelo y me pegó y me puse a llorar, me dio rabia. Cuando yo a veces me comporto mal en el colegio, mi mamá me dice la voy a castigar, me dice me hace el favor y no va a ir a las danzas, entonces yo me pongo que ya me da rabia, Soy muy grosera, a veces donde la profe Francia recocho mucho y me levanto del puesto, hablo mucho, entonces la profe Francia me llama la atención, entonces yo no le hago caso, entonces ella llama a mi mamá y le cuenta, entonces ella me castiga. Cuando mi mamá a veces me pega, uy.... Yo también tiro a pegarle. (Em, 2019)*

Em, se define como “yo soy muy grosera”, varios estudios han corroborado que el lenguaje construye realidades y es revelador de subjetividades y de formas de concebir el mundo (Echeverría, 2003). En la cotidianidad escolar se muestra con actitudes violentas en las relaciones que instaura con sus compañeros y compañeras, su discurso está mediado por el grito y la intolerancia. En una de las observaciones participantes se vivencia lo siguiente:

*Luego una estudiante del grado cuarto, se me acerca y me dice: profe Em, pensó que yo estaba hablando de ella y me mandó a decir que me iba a coger a la salida. Ante la situación, se reunió a las dos niñas y se habló sobre lo sucedido. Em dijo: es que yo viví que ella estaba hablando de mí. L: profe yo no sé ella porque me tiene rabia, yo lo he hecho nada, el fin de semana le tiró piedras al techo de mi casa. Em: si, es que usted me cae mal, usted no se volvió a juntar conmigo. L: pero es que usted cambió hace mucho. (Después del diálogo se concertó la importancia del respeto hacia los demás, de la ayuda mutua y del compartir).*

Estas manifestaciones violentas y emociones enmarcadas en la ira se encuadran en la realidad próxima a Em: la familia, se reconoce en esta perspectiva que las miradas pacificadoras y las orientaciones bélicas nacen en el entorno familiar (Duch y Mélich, 2009), en ella se transmiten normas, valores, emociones y rutinas que van delineando las subjetividades.

Sh, sostiene conflictos con su madre pues como se expresó en párrafos atrás, durante 8 años su madre no asumió la crianza, relegándola a la abuela “Tita”. Este acontecimiento ha influido en la enunciación de la ira en sus relaciones. La niña, desde sus expresiones siente un dolor profundo por lo vivido y no logra perdonarla. Su madre inicia su rol de cuidadora, pero en medio de las prácticas empleadas está el grito y la agresión física.



Mi diario: un espacio con la palabra. Sh 10/5/2019

Se reconoce en esta instancia que explorar todas las emociones tiene un sentido en el florecimiento de lo humano, en la consolidación de los objetivos y en el despliegue de las relaciones consigo mismo y con los demás. Sin embargo, es vital reconocerlas en sus límites, pues emociones como la ira, pueden ocasionar eventos violentos y discriminatorios que suscitan la vulnerabilidad del ser humano. Para Nussbaum (2008) la ira es una emoción que se siente al percibirse que “se ha infligido un perjuicio, a mí o a algo o alguien cercano a mí; que no se trata de un daño trivial, sino relevante; que fue realizado por alguien; probablemente que fue un acto voluntario” (p.51). Igualmente, se resalta que, aunque la ira y sus derivaciones (irritación, enojo, coraje, rabia, cólera...) son por lo general desaprobadas socialmente, resulta fundamental entender estas emociones desde la infancia,

pues eso enseña a los niños y las niñas la importancia de sus límites y les pone a salvo de una pasividad desamparada frente al mundo. (Nussbaum, 2008)

Por tanto, no solo es su expresión mediada en conflictos entre pares y cuidadores, también puede llegar a radicarse en situaciones de injusticia observables que provoquen una movilización, un disgusto y un posicionamiento político-moral que defienda lo que se ve amenazado. En conclusión, la ira si bien debe enseñar a manejarse es importante reconocerla como una emoción que pone en alerta y conlleva a accionar en el mundo de la vida.

#### **6.5. La compasión: una muestra de reconocimiento por el otro**

Los niños y las niñas en el taller realizado expresaron la compasión como una emoción que hace parte de sus prácticas y relaciones; ayudar a sus amigos, mascotas, ancianos y familiares es una muestra de solidaridad que realza el reconocimiento de interacciones que no solo sean efímeras, basadas en la competencia y la virtualidad. La compasión se liga con la alteridad, la capacidad de pensar en el otro y en lo otro de manera responsable, dado que, estamos implicados el uno en el otro, lo cual arroja significados para la aproximación y los vínculos.

Cm relata una experiencia en la que ayuda a un anciano a cargar una madera, al verlo quiso ofrecerle su colaboración:

*Yo la otra vez ayudé a un viejito que estaba muy enfermo y estaba cargando una madera, entonces yo estaba con un amigo y yo le dije: vamos y le ayudamos a ese señor que el señor de pronto se cae y se puede aporrear. Fuimos y le ayudamos a descargar la leña, allá donde él ponía la leña que de pronto no se aporreará. Mi papá y mi mamá me han enseñado a hacer así, y el amor. (Cm, 2019)*

El niño al final expresa que esa actitud ha sido posible por las enseñanzas de su padre y de su madre, quienes han sido amorosos y a través del ejemplo le han permitido entender la importancia de ser solidario, colaborador y compasivo.

Sh (2019) expresa: *“Cuando yo estaba había un viejito que vivía en la calle y estaba pidiendo monedas y le di 2000”*. De la misma forma que Cm ayudó al adulto, la niña muestra una acción compasiva con el anciano, con aquel que requiere de una colaboración. Esto es una muestra de humanidad envuelta en bondad, que los niños y las niñas la practiquen permitirá forjar un mundo que no sea tan violento, que piense en los demás, y que alague el cuidado como práctica universal no solo con las personas cercanas, también con aquellos que la necesitan.

La compasión por los animales-mascotas se hizo evidente en algunos. Sm (2019), relata que: *“Cuando yo estaba en vacaciones y mi mamá me dijo que mi perrito se había perdido quise buscarlo y ayudarlo”*. De la misma forma, Al señala que sintió tristeza cuando su perrito se murió. Lo anterior da cuenta de cómo los actos compasivos trascienden las relaciones humanas, y se debe tejer un sentido con todo aquello que nos rodea incluyendo los animales y la naturaleza. En concomitancia, la compasión gira en torno a “el sentimiento que nos vincula con los semejantes, que lleva a compadecerse de los que sufren, así como a alegrarse de su buena suerte” (Camps, 2012, p.131). Este enunciado deja claridad del apoyo como acto simbólico, un interés por el otro que inicia de las experiencias tempranas tanto en la primera instancia socializadora, como en la escuela y en el corregimiento.

Cuando se habla de compasión, se remite a la ética del cuidado anteriormente trabajada. Boff (2002), postula que, sin cuidado, dejaríamos de ser humanos, pues si a lo largo de la vida se deja de hacer con cuidado todo lo que uno emprende se puede correr el riesgo de verlo marchitado y deteriorado. Por otra parte, Nussbaum (2008) explica que la compasión cumple con una aspecto cognitivo- creencia, donde se observa el sufrimiento como algo grave, lo cual nadie debería experimentar. Al ponerse en el lugar del otro es

posible vivenciar la misma sensación, reconociendo la fragilidad del sujeto y la necesidad de ayuda que requiere.

#### **6.6. Valores transmitidos: potencializadores de subjetividades empáticas**

*“Transmitir valores significa poner al alcance de hijos e hijas, educandos y amigos, perspectivas, puntos de vista, que deberían hacer posible no sólo que la vida fuera «vivable», sino que toda ella fuera un ejercicio de solidaridad y de responsabilidad, una educación en el arte de aplicar «teodiceas prácticas» en la vida cotidiana, una habilitación para una relacionalidad jubilosa y humanizadora” (Duch & Mèlich, 2009, p. 237)*

Se parte de entender que la subjetividad es inseparable de las historias, las culturas y los contextos, esta se va haciendo manifiesta a partir de las prácticas, normas, relaciones, emociones y valores que se van desplegando y se van enunciando en las experiencias cotidianas. En este punto se presta especial interés a los valores como referentes para construir un buen vivir y fortalecer las redes existenciales. Lo anterior implica repensar la responsabilidad ética que tienen las familias con sus hijos e hijas, la cual no solo debe quedar en el discurso, se debe hacer efectiva en las acciones y rutinas que día a día se van forjando.

Los cuidadores participantes de la investigación hacen un elogio a la preponderancia de los valores para tener niños y niñas educados, que se amen y que amen a los otros. En los hilos conductores se encontraron sentidos ubicados en la responsabilidad, el respeto, la honradez y la autoestima. Estos valores por los menos desde el discurso dan cuenta de posibles lenguajes generativos que hablan de prácticas otras basadas en la respuesta ético-política frente al mundo en que se circunda.

A continuación, se rescatan algunas narrativas que dan cuenta de los valores que hacen parte de las prácticas de crianza empleadas con los niños y las niñas:

*Que respeten a la gente, que no sean groseros, que no sean peleones porque los cascan es a ellos. Y no tomar nada que no sea de ellos. (En 1)*

*Yo a mi niña le muestro de todo. Le muestro tranquilidad, le muestro sinceridad, seriedad en las cosas, puntualidad, porque ella tiene que aprender a ser puntual en lo que tiene que hacer, lo que tiene que cumplir, es muy respetuosa, porque yo soy uno que yo no irrespeto a nadie. Yo le he enseñado a ella a ser muy correcta, muy respetuosa, muy puntual en lo que tiene que hacer, no es por nada, pero no ocupa un puesto muy malo académicamente, ocupa el primero, el segundo, entonces es un valor que yo le he enseñado a ser responsable, a ser puntual en las actividades, en lo que tiene que hacer. (En 2).*

*El respeto, el amor, hay que tratarlos con amor y con respeto. Ser responsable con todo. Trato de inculcarle a ellos valores, normas, que ellos entiendan que está bien y que está mal. Yo siempre hablo con ellos abiertamente. Yo a ellos les digo las cosas como son. Pues a ver, lo más importante que yo les enseñé a mis hijos es el amor propio, a quererse ellos mismos, a saberse valorar y que valoren a las personas que tienen al lado, a los padres, a las familias, a las personas que los quieren, hay que aprender a valorar lo que se hace por ellos, que sean educados. (En 3)*

*Yo le he enseñado que respete los mayores, porque eso si me lo enseñaron a mí, a respetar a los mayores, no irrespetar a nadie, no dejarse tampoco de nadie. (En 5)*  
*Los valores que yo más les inculco a Em... cuando... pues ósea lo que más le inculco a ellos, es lo que le estoy diciendo ahorita, el autocuidado, yo eso es lo que más le digo a ellos, yo le digo Emily cuando usted vaya a una parte ojo... ojo, mami con usted tocar lo ajeno ojo, si usted entró a una casa y encontró una cosa mal parqueada, plata o un celular eso es de ahí usted no se ha encontrado nada, eso está dentro de la casa, lo que usted se encuentre de aquí a la tienda o de aquí al*

*porque eso es lo que uno ya...pero más que todo uno en esta vida tiene que ser honrado uno tiene que ser pobre pero muy honrado. (En 6)*

*Pues la verdad para mí lo más importante es que el respete mucho tanto a los profesores como a los adultos y no me gusta que nunca coja lo ajeno que nunca lleve nada raro a la casa porque no me gusta, porque yo fui criada así y nadie puede decir que robo esto o ella se llevó aquello... Él sabe la norma mía es esa primera ante todo respeto hacia los adultos y profesores y ya de ahí para delante pues ya me toca a mí estar pendiente de todo eso, que si haga las tareas y todo eso... Pero para mí lo más importante es que sea juicioso y honrado... yo estar al cuidado de ellos. (En 7)*

*Primero que todo respetar, la sencillez, la forma de la raza no discriminar a nadie que, porque uno es negro, pobre, el amor, la paz... Yo le enseñó a ella más que todo el respeto, el amor, la amistad... (En 8)*

Las narrativas muestran realidades y genealogías que los cuidadores ponen como telón principal en la educación de los niños y las niñas. Sus voces configuran un repertorio que, de ser transmitido, seguramente, dejará huellas en los perfiles subjetivos de los infantes, perfiles que se encontrarán en espacios compartidos y permitirá sostener un tipo de convivencia donde todas las emociones sean posibles, pero sin desconocer el valor esencial de la condición humana: la ética del respeto. Por ende, la educación que imparta la familia como espacio público y privado, dará la oportunidad de reconstruir y aplicar en la vida el cosmos simbólico compartido por los cuidadores.

Duch y Mèlich (2009), proponen que: “la relación familiar, como toda relación educativa, no sólo es donación, sino que también es construcción o configuración de la identidad” (p.192), en este caso, se denomina subjetividad, la cual se va da desplegando como metamorfosis, por los cambios que se van ubicando en un tiempo cronos y karios. Con este marco de referencia, los valores no solo deben ser transmitidos deben ser puestos

en prácticas desde las cotidianidades y en los encuentros en los diferentes territorios humanos y afectivos.

En este punto es manifiesto que es tarea de las familias, elegir para sí y sus miembros los valores que contempla más alineados con una determinada concepción del ser humano y del mundo, teniendo en cuenta, que estos se muestran en una gama amplia y solidificada. Sin embargo, a pesar de la amplitud y variedad, las familias pueden identificar los valores que crean son necesarios para consolidar una sociedad democrática y justa (Ortega y Mínguez, 2000). Una sociedad constituida por subjetividades múltiples, pluriversas e históricas que van aportando sus sentires, pensamientos y sensibilidades.

El ser humano no simplemente va siendo, va configurando o desfigurando su humanidad mientras que se enfrenta a los retos de la convivencia humana (Duch & Mèlich, 2009). Dicha configuración y desfiguración parte de las prácticas y percepciones de vida que inicialmente radican en la socialización primaria, entonces, es evidente, que una familia que siembre valores estará promoviendo la formación de sujetos con una mirada pacifista, altruista y empática, pero para ello se requiere de cuotas de responsabilidad que conlleve a forjar paso a paso, ejemplo tras ejemplo, diálogos tras diálogos los valores que permitirán lograrlo.

#### **6.7. De la subjetividad como configuración emocional: apreciaciones finales.**

Comprender las subjetividades de los niños y las niñas participantes de la investigación fue una apuesta que convocó a abrir las puertas a las familias que, como centro de acogida, se convierten en ritual de iniciación para hacer parte de la existencia. En ellas, las emociones atraviesan las diversas experiencias sustentadas en prácticas de crianza y de cuidado, las cuales son soporte de los sentidos subjetivos que permiten el despliegue de las subjetividades individuales y sociales. Con este precepto se hace un reconocimiento importante a la subjetividad como un modo de estar siendo que no es estático, está en continuo movimiento y tránsito, además de estar ligada a los diferentes entramados

relacionales por los que atraviesa el sujeto: familia, sociedad, cultura, política, escuela, entre otros.

Las prácticas de crianza mencionadas se sustentan en normas, valores y creencias que han ido forjando un entramado social y familiar en el contexto de Estación Cocorná; las historias de vida se cruzan con las prácticas presentes y van cobrando sentido en la medida que se establecen formas de interacción y de relación con el otro, estas extensiones relacionales se van ampliando al ámbito social, en tanto, se es no solo en la familia, se es en la cultura, en la sociedad, en la escuela, en el parque. Se es con la naturaleza y con todo lo vivo y lo no vivo que nos rodea.

En concordancia, la subjetividad de los niños y las niñas se va recreando a partir de unas acciones y discursos emanados en el centro de acogida y en el ámbito social. Los cuidadores como portadores de narrativas y memorias individuales y colectivas, van conectando sus discursos y acciones, los cuales a su vez se van transmitiendo a los niños y a las niñas, así los infantes actúan y tejen palabra a partir de las experiencias cotidianas.

La subjetividad para esta investigación se reivindica como una construcción emocional, es decir, las emociones, no son vistas como fenómenos secundarios, fragmentados y meramente corporales, las emociones para este estudio revisten de condicionantes cognitivos- evaluadores (Nussbaum, 2008) que dan la posibilidad de comprender el mundo, de acercarnos a la realidad y de fomentar ciertas maneras de interactuar con el otro y con lo otro. Las emociones, en estos términos, atraviesan al sujeto en su condición de ser humano, le permiten razonar y actuar bajo juicios y creencias. En este sentido:

Estas creencias o juicios, que son elementos constitutivos, necesarios, de la emoción, son juicios de valor, es decir, opiniones o suposiciones de lo bueno y lo malo que tienen diversos objetos o bienes externos, que se juzgan de gran

importancia para la vida o que se juzgan dignos de ser elegidos como orientadores de la existencia. (Pineda y Yáñez, 2017, p. 116)

Lo anterior, da cuenta de la relación directa de la creencia o juicio con la exploración de la emoción, esta produce reacciones sentí-pensantes de lo ocurrido, permitiendo adoptar un lugar peculiar dentro de la propia vida. Es a partir de las experiencias emocionales que podemos entender lo que a una persona le interesa en la vinculación con su medio, la forma en que interpreta el mundo y como asume su posición en él (Lazarus, 1991, citado en Nussbaum, 2001).

Por lo tanto, se hace énfasis en las emociones como apoyo de las configuraciones subjetivas, sus categorías empíricas se relacionan directamente, ambas se vuelven inteligibles dimensionando: las prácticas de crianza, las creencias, las normas, los valores, las rutinas y las emociones, en este caso, de la vida familiar del sujeto. Lo anterior es argumentado bajo la lectura rigurosa de las teorías rastreadas. Para la subjetividad se retomó la perspectiva de Fernando González Rey (1996) y para las emociones se tuvo en cuenta la mirada de Martha Nussbaum (2001), lo cual se cruza con el entramado conceptual de familia como centro de acogida y de iniciación, en la cual subyacen prácticas, creencias y rituales que van forjando dinámicas internas y externas que inciden en la formación del ser humano (Duch & Mélich). Entre las tres categorías teóricas hay una relación directa, permitiendo la triangulación entre elementos constitutivos. Estas relaciones se lograron establecer de forma visual, gracias a los diseños en red que fueron posibles de realizar en el software de Atlas ti. Seguidamente se presenta el tejido:

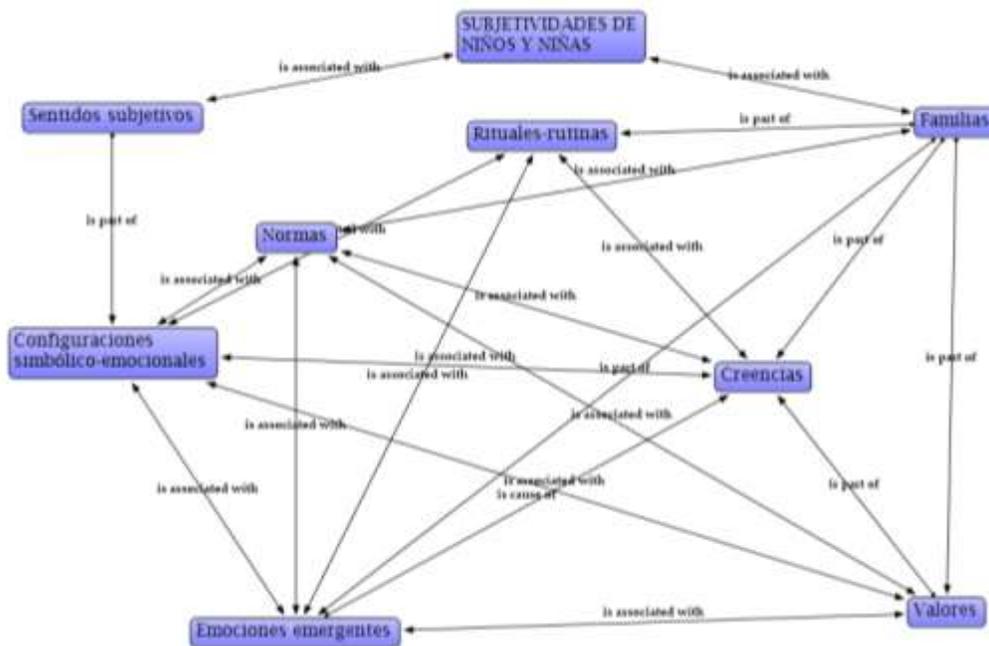


Figura 1. Red: subjetividades en los niños y en las niñas.

La información ofrecida da cuenta de como la subjetividad se construye a partir de nuestras historias de vida, las cuales están atravesadas por el cimiento arqueológico de las emociones. En los argumentos de González (2012): “La subjetividad es una cualidad constituyente de la cultura, el hombre y sus diversas prácticas, es precisamente la expresión de la experiencia vivida en sentidos diferentes para quienes la comparten, constituyendo esos sentidos la realidad de la experiencia vivida para el hombre”. (González, 2012, p. 13)

Las familias para los niños y las niñas se convierten en un escenario de formación que va desplegando las posibilidades de estar y ser en el mundo de determinada forma, dichas familias, se van constituyendo en las alcurnias y genealogías otorgadas por la cultura, la sociedad, la política y la religión. Por ende, las subjetividades sumergidas en experiencias emocionales no solo hablan de familia, sino de un macro-contexto que las cobija. En esta expedición se logró vislumbrar desde las narrativas de las niñas, los niños y los cuidadores un despliegue de repertorios emocionales demarcados por las interacciones y las vivencias en el hogar, la escuela y la calle que han ido configurando su realidad subjetiva, siendo esta, como se mencionó, irreductible a lo individual.

Los avatares del amor, la alegría fortalecida en las prácticas de cuidado, los rostros de la tristeza emanados de las ausencias parentales, los conflictos familiares como fuentes de ira y la compasión como referente de responsabilidad ética con el otro, se rescataron como experiencias emocionales vivenciadas en el ámbito familiar que han ido incidiendo en la configuración de las subjetividades de los niños y las niñas del grado tercero de la I.E.R Estación Cocorná. Las condiciones del contexto histórico cultural, demarcado por los repertorios de violencia, conllevan a que algunas prácticas se ligen al maltrato físico y verbal, al distanciamiento afectivo y a las ausencias de padres y madres. Sin embargo, se visualizan entramados familiares que propenden por prácticas generativas que permiten la construcción de seres humanos felices, con valores, empáticos y responsables de la vida de sí mismos y de los demás. Seguidamente, se observa en el gráfico una síntesis de lo expuesto:



Figura 2. Configuraciones subjetivas en los niños y las niñas de Estación Cocorná.

### 6.8. Configuración de sentidos subjetivos en los niños y en las niñas: Creencias familiares, genealogías y devenires emocionales

Pensar las subjetividades en clave de la perspectiva histórico-cultural, bien trabajada por Fernando González Rey (2008), necesariamente invita a dimensionarla a partir de ejes que la constituyen, uno de ellos, los sentidos subjetivos, los cuales son unidades simbólico-emocionales que se van estructurando en la medida que los seres humanos atraviesan por experiencias sociales que van ocurriendo en los diferentes espacios de la vida: familiares, escolares, sociales, comunitarios y políticos. En estos términos, la subjetividad no solo se configura en un espacio, es una integración de entornos y acciones que la van conformando. González (2008) da un ejemplo claro de lo anterior:

Un niño en el aula produce sentidos subjetivos asociados no sólo al curso de sus relaciones inmediatas en la escuela, pues ellas son inseparables, en su dimensión subjetiva, de emociones y procesos simbólicos procedentes de su condición racial, de género, de la clase social a la que pertenece, etc. (p.p, 234- 235)

Los sentidos subjetivos, por tanto, radican en experiencias emocionales que se van forjando en el útero social, siendo la familia una de las primeras instancias socializadoras que acoge en sus diversas condiciones a niños y niñas. Como centro de acogida ideario, la familia contribuye las normas y el universo emocional mediador de las relaciones internas y externas. En esta línea, manifestaciones emocionales como el amor, la compasión o la gratitud; y cuestiones morales como el compromiso, la abnegación y el sacrificio convergen en el deber ser de este grupo social (Letablier, 2007, citado en Estupiñan, 2018). Sin embargo, retomando a Duch y Mèlich (2009) la familia hoy por hoy ya no es el entretejido de la continuidad, se ha ido transfigurando en la provisionalidad, en formas que rompen con los referentes nucleares establecidos por el sistema biológico, en emociones que no necesariamente acuden al amor y a la compasión, emociones otras desidealizan la estancia de la familia, en tanto, se proclaman y prolongan lazos mediados por la rabia, el dolor, la envidia, la repugnancia.

Con base a lo planteado, se hace imperante entender los sentidos subjetivos de niños y niñas a partir de las prácticas de crianza ejercidas y construidas en sus familias, las cuales se hacen evidentes a partir de las creencias, los valores, las normas y los rituales que de forma arquitectónica van consolidando devenires. En esta medida, escuchar las voces de los cuidadores ha sido un intento profundo por ir al corazón de las subjetividades que afloran en la existencia de estas infancias.

Los discursos de los cuidadores permitieron develar hilos conductores de las subjetividades como expresiones de sentidos subjetivos que imbrican emociones diversas, las cuales de forma generacional se van consolidando como bases para la vida futura de los niños y las niñas. A su vez, las infancias participantes a partir de sus narraciones, juegos, interacciones y dibujos fueron dando a conocer sus sentidos, sus devenires, y sus experiencias. Con las voces de los participantes: cuidadores e infancias, se consolidó un telar cósmico que habló de subjetividades y construcciones enteramente ligadas a la vida socio-cultural-emocional en el contexto familiar.

## 7. CONCLUSIONES

La investigación: Configuración de subjetividades en los niños y en las niñas: una comprensión a partir de las emociones vivenciadas en las familias de Estación Cocorná (Antioquia), me permitió derivar conclusiones en varias vías, todas bajo la apuesta de entender la humanidad de seres en potencia: niños y niñas, y la responsabilidad ética-política que tenemos los adultos significativos que estamos en medio de sus entornos circundantes. Seguidamente, se detallan los tránsitos reflexivos que en medio de afirmaciones, interpelaciones y conclusiones van desplegando sentidos emergentes:

### 7.1. Subjetividades infantiles: un trayecto emocional y familiar

Con la investigación, hubo un proceso de reconocimiento de las subjetividades que constituyen a los niños y a las niñas del grado tercero, sus vivencias familiares han ido demarcando emociones que han permitido consolidar sentidos subjetivos múltiples. Cada uno de los infantes que participaron en el proceso, desde sus lenguajes y acciones compartieron rastros de sus modos de estar siendo, lo cual posibilitó alcanzar el objetivo general de comprender sus configuraciones subjetivas a partir de las emociones exploradas en sus contextos familiares.

Para dimensionar las subjetividades como configuraciones simbólico-emocionales fue indispensable articular elementos, tales como: las creencias, los valores, las rutinas, las normas y las emociones que hacen parte de las prácticas de crianza familiares. De esta forma, las narrativas de los cuidadores me permitieron ir al corazón de las genealogías y los vestigios que los han acompañado por varias generaciones en sus trasegares y representaciones del mundo. Acá el primer objetivo específico referido a describir las prácticas de crianza se hizo sustentable, en tanto, las entrevistas abiertas otorgaron narrativas que afloraron raíces, huellas, rituales y dinámicas en el hogar que van forjando la vida de los niños y de las niñas. En esta línea, logré identificar como los discursos de los cuidadores emanan creencias y representaciones sociales que de forma clara se van

visualizando en sus prácticas de cuidado y van impactando la manera en que los infantes hacen un reconocimiento de sí mismos, de los otros y de lo otro.

Los niños y las niñas en el taller realizado y con las observaciones participantes develaron sus modos de estar siendo, y como indicaba el segundo objetivo específico, la indagación se pudo establecer a partir de las relaciones que instauran con las personas de su entorno inmediato, en este caso con sus cuidadores, pares y docentes. Dichas subjetividades hablaron de configuraciones que se han enmarcado en experiencias emocionales sustentadas en el amor, la alegría, la ira, la compasión y la empatía, todas estas emociones emanadas de prácticas de cuidado, relaciones al interior y el exterior de la familia, socializaciones en el espacio familiar y el reconocimiento de otros lugares detonantes de satisfacción al poder compartir con los seres queridos.

Dando cumplimiento al tercer objetivo específico, se encontró que las emociones halladas que van configurando las subjetividades, por un lado, hablan de miradas pacifistas, altruistas y democráticas, por otra parte, se evidencia el dolor por la ausencia, la ira expresada en las relaciones con los cuidadores, hermanos o personas de su entorno, y la tristeza por no compartir con alguno de sus progenitores. Todos estos sentidos, van mostrando la diversidad del ser humano y la variedad de universos históricos que hacen parte de la existencia de los niños y de las niñas.

Se resalta que todas las emociones son necesarias de ser exploradas, estas abarcan nuestra condición de humanidad, cada una muestra nuestros múltiples rostros y transiciones, nos hace reclamar lo injusto y movilizarnos ante situaciones no favorecedoras para nuestro bienestar. No obstante, es vital que las familias propendan por una ética del cuidado que despliegue emociones otras necesarias para la constitución de sociedades justas y democráticas. Desde el seno familiar, se referencia el ser y estar de las futuras generaciones, su actuar en el mundo permitirá o no el florecimiento de redes, tejidos y humanidades que quieran un buen vivir.

Con esta apuesta investigativa, se puede vislumbrar que las emociones no se pueden seguir viendo como un epifenómeno más, ya que hacen parte indisoluble de las construcciones subjetivas, las cuales acontecen en medio de condiciones sociales, históricas, culturales, políticas, religiosas, económicas. Las subjetividades así, permiten entender la vida individual y social desde las narraciones que han compartido de forma sensible los participantes de la investigación.

## **7.2. Las voces de los niños y de las niñas**

Una conclusión importante de esta investigación es que los niños y las niñas se visualizaron como interlocutores válidos. Por medio del taller que se enmarcó en la literatura y el dibujo, fueron expresando sus vivencias, sus sentí-pensamientos, la visión de familia y de mundo que han ido edificando. Se reconoce, que los niños y las niñas contienen en sus bolsillos y mochilas saberes, lenguajes y experiencias que quieren manifestar, contar y hacer presentes en las relaciones instauradas. Igualmente, las edades (8 a 11 años) dan cuenta de su repertorio dialógico de la necesidad de volcar en palabras la existencia.

De acuerdo a lo referido, los adultos significativos que acompañamos a los niños y a las niñas: cuidadores, maestros, pares y personas allegadas, debemos sobrepasar las miradas para convertirnos en avatares que desplieguen horizontes de sentido teñidos de humanidad, experiencia y realidad. Así, niños, y niñas esperan poder realzar sus voces y escudriñar sus bolsillos cargados de saberes. *He aquí la misión: ESCUCHARLOS.*

## **7.3. Familias como referentes emocionales**

Con la investigación se dio la oportunidad de comprender a las familias como centros de acogida y como referentes emocionales que tienen la responsabilidad ética del cuidado con sus hijos e hijas, una responsabilidad ética que desplegará sueños o mitigará posibilidades de existencia. Los niños y las niñas merecen crecer en familias idearias que

potencialicen sus capacidades humanas compasivas, altruistas y bondadosas, donde se despierten con la alegría de existir y con la rotunda certeza de amar lo más vivo. Familias que hagan resistencia a las condiciones adversas ofrecidas por el país, que pese a las condiciones violentas en las que sobrevivimos, los horizontes de sentido hablen de esperanza, de entre nos y de posibilidades. Una familia que acoja y brinde lazos emocionales para la vida y con la vida.

Los hallazgos encontrados permiten comprender a las familias como escenarios cambiantes en tiempo y espacio, que hablan de tiempo cronos y de tiempos kairós, que van pincelando formas de habitar el planeta tierra. Por eso, a nivel interdisciplinar se otorgan apuestas para repensar las políticas públicas de infancia y familia, generar propuestas de formación emocional y construir redes de apoyo. Además, es un reconocimiento para que las familias hagan lectura de lo que piensan los niños y las niñas, como observan y viven su universo familiar, qué necesitan, qué quisieran cambiar y qué potenciales activos refieren para ser prolongados en sus ciclos de vida.

#### **7.4. De territorios violentos a discursos generativos**

Como se expresó en la contextualización del proyecto, Estación Cocorná, ha sido un lugar demarcado por la violencia en sus múltiples expresiones. Este dato, hizo una invitación desde la realidad de pensar a las familias, a los niños y a las niñas en sus interacciones emocionales y como estas van consolidando sus subjetividades. Se encontró que los telones violentos vivenciados no son condiciones para establecer prácticas de cuidado en el hogar basadas en el respeto y el amor. En la perspectiva del lenguaje generativo los cuidadores se postulan en lugares de enunciación representados por la necesidad de fomentar un buen trato, de brindar oportunidades de estudio y espacios emocionales que favorezcan el desarrollo de sus niños y niñas.

Los infantes compartieron experiencias de alegría, amor y compasión que movilizan la transformación no solo de ellos mismos, sino de las prácticas comunitarias y sociales de

las cuales hacen parte. Sus acciones existenciales dan cuenta de la humanidad que quieren expresar ayudando al otro, compartiendo espacios de socialización y develando las emociones. Por otro lado, las emociones como la tristeza y la ira, dan cuenta de la necesidad de los niños y de las niñas de mostrar resistencia ante situaciones de abandono o de maltrato físico- verbal, y de la oportunidad de formar a las familias en prácticas de crianza basadas en el respeto y el diálogo.

### **7.5. Una invitación a los maestros y a las maestras a realizarse la pregunta por lo humano**

Como lo planteé al iniciar esta expedición, como maestra esta apuesta epistemológica, ontológica y metodológica, es una invitación para que los maestros y las maestras trascendamos los rasgos academicistas que de forma cotidiana hemos instaurado en nuestras prácticas pedagógicas. Es una convocatoria abierta y sin regulación para que dimensionemos los seres humanos con los que estamos en contacto, seres cargados de emociones, historias y vivencias que van delineando su forma de interactuar con los demás, con sus compañeros y con el entorno.

Maestros y maestras, no solo debemos dedicarnos a asuntos referidos a la ciencia de la pedagogía, también es prevalente enriquecer la mirada, escuchar a los estudiantes, hacer lectura de sus realidades, comprender sus problemáticas y volver la escuela permeable al contexto. El contagio emocional permitirá una interacción horizontal, asertiva y bondadosa en el aula. Por tanto, hacer reconocimiento de las configuraciones subjetivas simbólico-emocionales provocará un espacio del entre nos abierto a la vida, el encuentro basado en el amor, la compasión y la alegría. Permitirá, además, potencializar las subjetividades pacifistas y mitigar a partir de construcciones colaborativas aquellas subjetividades bélicas y violentas.

Seguidamente se encuentran algunos horizontes de sentido para futuras investigaciones:

- a) A partir de los resultados de la investigación se recomienda ampliar los criterios de selección de los participantes para incluir a los docentes que hacen parte del entramado relacional de los niños y las niñas, en tanto, sus narrativas pueden aportar a la comprensión de los sentidos subjetivos que los constituye.
  
- b) Otra sugerencia gira alrededor de compartir este tipo de investigaciones con entidades municipales, administrativas y educativas para generar redes de apoyo que permitan orientar la formación emocional de las familias, ya que estas experiencias determinan la configuración subjetiva de los infantes y la manera como se relacionarán con el mundo.
  
- c) Por otro lado, se recomienda a los maestros y a las maestras trascender la mirada academicista de la educación, para adentrarse en los universos subjetivos y emocionales de los estudiantes, esto permitirá una formación humana desde el reconocimiento y la ética del cuidado, además facilitará los procesos de aprendizaje, en la medida que se tengan en cuenta las realidades e historias de vida de los niños y las niñas.

## 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, L., y Jurgenson. G. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Editorial Paidós Mexicana, S. A.

Arendt, H. (2009). *La Condición Humana*. Buenos Aires: Paidós.

Arias, G. D. (2012). *Subjetividades contemporáneas. Dinámicas sociales y configuración de las nuevas generaciones*. Recuperado de:

<file:///C:/Users/LeNoVo/Downloads/1879-Texto%20de%20art%C3%ADculo-6531-1-10-20130529.pdf>

Alvarado, S., y Ospina, H. (2009). *La investigación cualitativa: una perspectiva desde la reconstrucción hermenéutica*. En: Tonón. G (2009). *Reflexiones Latinoamericanas sobre investigación cualitativa*. (pp. 21-55). Prometeo Libro, Buenos Aires (Argentina).

Alvarado, S., Carmona, J y Ospina, M. (2014). *Niños en contexto de conflicto armado colombiano: narrativas generativas de paz*. Recuperado de:

[http://ceanj.cinde.org.co/programa/Archivos/publicaciones/p1/\\_1\\_AN\\_255.pdf](http://ceanj.cinde.org.co/programa/Archivos/publicaciones/p1/_1_AN_255.pdf)

Arbeláez, G. L., David, M. O., & Díaz. A. M. (2015). *La familia como espacio de socialización política: prácticas de crianza que forman a niños y niñas en cuidado, reconocimiento y compasión*. (Tesis de maestría). Recuperado de:

[http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/2351/Diaz\\_Alzate\\_Magda\\_Victoria\\_2015.pdf?sequence=2&isAllowed=y](http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/2351/Diaz_Alzate_Magda_Victoria_2015.pdf?sequence=2&isAllowed=y)

Baeza, M. (2002). *De las metodologías cualitativas en investigación científico social.*

*Diseño y uso de instrumentos en la producción de sentido.* Concepción:

Editorial de la Universidad de Concepción.

Barrero, C. E. (2011). *De los pájaros azules a las águilas negras. Estética de lo atroz*

*Psicohistoria de la Violencia política en Colombia.* Ediciones Cátedra Libre.

Bogotá- Colombia.

Boff, L. (2002). *El cuidado esencial. Ética de lo humano. Compasión por la tierra.* Trotta Madrid.

Bordignon, N. A. (2005) El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de Investigación [en línea].* 2005, 2(2), 50-63 ISSN:

1794-4449. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69520210>

Calderón, R. E. (2014). Universos emocionales y subjetividad. *Nueva Antropología.*

*Revista de Ciencias Sociales,* vol 27. México, 2014. Recuperado de:

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-06362014000200002](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-06362014000200002).

Camps, V. (2012). *El gobierno de las emociones.* Barcelona: Herder Editorial, S.L.

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2016). *Tomas y ataques guerrilleros (1965 - 2013),* CNMH – IEPRI, Bogotá. Recuperado de:

[http://www.centrodehistoriahistorica.gov.co/descargas/informes-accesibles/tomas-y-ataques-guerrilleros\\_accesible.pdf](http://www.centrodehistoriahistorica.gov.co/descargas/informes-accesibles/tomas-y-ataques-guerrilleros_accesible.pdf).

Concha, R. D. (2009). *Construcción de subjetividad en niñas y niños de 5 y 6 años*

desde las interacciones sociales cotidianas. “Estudio de Prácticas Comunicativas”. (Tesis de maestría). Recuperado de:

<https://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/comunicacion/tesis155.pdf>

Cuevas, M.C., y Castro, L. (2009). Efectos emocionales y conductuales de la exposición a violencia en niños y adolescentes en Colombia. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, Vol. 17, N° 2, 2009, pp. 277-297. Recuperado de:

[file:///C:/Users/usuario/Downloads/CuevasyCastro2009%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/CuevasyCastro2009%20(3).pdf).

Díaz, G. A., y González. R. F. (2005). Subjetividad: una perspectiva histórico cultural. Conversación con el psicólogo cubano Fernando González Rey. *Universitas Psychologica*, vol. 4, núm. 3, octubre-diciembre, 2005, pp. 373-383 Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia. Recuperado de:

<http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v4n3/v4n3a11.pdf>

Duch, LL. y Mèlich, J-C. (2009). *Ambigüedades del amor. Antropología de la vida cotidiana*. Madrid, España: Trotta.

Durán, N. D. (2013). Así fue la génesis del paramilitarismo. *El Espectador*. Recuperado de: <https://www.elespectador.com/noticias/judicial/asi-fue-genesis-del-paramilitarismo-articulo-436386>.

Echeverría, R. (2003). *Ontología del Lenguaje*. Chile: JCSáez Editor.

Elster, J. (2002). *Alquimias de la mente la racionalidad y las emociones*. Barcelona: El Roure Editorial.

Espinosa, G. A. (2013). Configuración de la de la subjetividad en la primera infancia en un momento posmoderno. *Infancias e imágenes*, ISSN-e 1657-9089, Vol 12.

Recuperado de: [file:///C:/Users/LeNoVo/Downloads/Dialnet-ConfiguracionDeLaSubjetividadEnLaPrimeraInfanciaEn-4814912%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/LeNoVo/Downloads/Dialnet-ConfiguracionDeLaSubjetividadEnLaPrimeraInfanciaEn-4814912%20(1).pdf)

Estupiñán, A. M. (2018). *Niños y niñas agentes de su propio cuidado: La perspectiva de niños y niñas sin cuidado parental*. (Tesis doctoral). Recuperado de: [https://repository.cinde.org.co/visor/Preview.php?url=/bitstream/handle/20.500.11907/2299/MariaRosa\\_Estupin%CC%83a%CC%81nAponte.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repository.cinde.org.co/visor/Preview.php?url=/bitstream/handle/20.500.11907/2299/MariaRosa_Estupin%CC%83a%CC%81nAponte.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Gadamer, H. G. (1993). *Verdad y método*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.

Gergen, K. (2007). *Construccionismo social, aportes para el debate y la práctica*. Traductoras y compiladoras, Ángela María Estrada Mesa, Silvia Diazgranados Ferráns — Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología, CESO, Ediciones Uniandes.

Giddens, A. (2000). *Sociología* (3 ed.). España: Alianza Editorial.

Gil, B. M. (2014). *La teoría de las emociones de Martha Nussbaum: el papel de las emociones en la vida pública*. (Tesis doctoral, Universidad de Valencia).

Recuperado de:

<http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/39523/Tesis%20doctoral%20Marta%20Gil%20Blasco.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Gil, S. A (2009). Subjetividad: un tejido por construir. *Plumilla Educativa. Universidad de Manizales*. Recuperado de:

<http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/557>

- Gilligan, C. (2013). El daño moral y la ética del cuidado. En Fundació Víctor Grífols i Lucas (ed.) *Cuadernos de la Fundació Víctor Grífols i Lucas La ética del cuidado. Nº 30* (pp.10-40). Barcelona, España: Fundació Víctor Grífols i Lucas.
- González, R. F. (1999). La afectividad desde una perspectiva de la afectividad. *Psicología: Teoría e Pesquisa*. Vol. 15 n. 2, pp. 127-134. Recuperado de:  
<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v15n2/a05v15n2.pdf>
- González, R. F. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales  
 Social subjectivity, subject and social representation. *Revista Diversitas- Perspectivas enN Psicología- Vol. 4, No 2*. Recuperado de:  
<http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v4n2/v4n2a02.pdf>
- González, R. F. (2009). La significación de Vygotski para la consideración de lo afectivo en la educación: las bases para la cuestión de la subjetividad. *Revista Electrónica publicada por el Instituto de Investigación en Educación*. Universidad de Costa Rica. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/447/44713052003.pdf>
- González, R. F. (2012). *La subjetividad y su significación para el estudio de los procesos políticos: sujeto, sociedad y política*. Retomado en: Piedraita. E. C. Diaz. G. A & Vommaro. *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*. 1ª ed. -- [Bogotá]: Universidad Distrital Francisco José de Caldas– (Biblioteca latinoamericana de subjetividades políticas).
- González, R. F., y Patiño. T. J. (2005). La Epistemología Cualitativa y el estudio de la subjetividad en una perspectiva cultural-histórica. Conversación con Fernando González Rey. *Revista Uniandes*. Recuperado de:  
<https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.7440/res60.2017.10>

González, B. M. (2017). *Experiencias emocionales y sentidos de lo político en las prácticas cotidianas de las familias*. (Tesis doctoral). Recuperado de:

[http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/3109/Tesis-Doctoral\\_Diana\\_Ma\\_Gonz%C3%A1lez\\_Bedoya\\_2017.pdf?sequence=4&isAllowed=y](http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/3109/Tesis-Doctoral_Diana_Ma_Gonz%C3%A1lez_Bedoya_2017.pdf?sequence=4&isAllowed=y)

González, M. E., Salazar, M. S., y Sucerquia, I.C (2015). *Las jirafas también bailan: una apuesta por el reconocimiento de las vivencias afectivas de niñas y niños de 5 a 6 años en los procesos de participación en el ambiente familiar*. (Tesis de maestría).

Recuperado de:

[http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/2186/Gonzalez\\_Esperanza\\_Maria\\_2015.pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/2186/Gonzalez_Esperanza_Maria_2015.pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Henao, L. G., y García, V. M. (2009). Interacción familiar y desarrollo familiar en niños y en niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 7. Pp. 785- 802. Recuperado de:<<http://ucsj.redalyc.org/articulo.oa?id=77315614009>> ISSN 1692-715X.

Hernández, L. L., Ibáñez, R. E., y Vargas. F. J. (2012). La familia como contexto en la construcción de las emociones. *Alternativas en Psicología. Revista Semestral. Tercera Época. Año XVI. Número 27. Agosto-Septiembre 2012*. Recuperado de:

<http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol20num2/Vol20No2Art17.pdf>

Huizinga, J. (1972). *Homo Ludens*. Recuperado de

<https://es.scribd.com/doc/47228858/Johan-Huizinga-Homo-Ludens-espanol>

Jiménez, G. A. (2004). La paternidad en entre dicho. *Gazeta de Antropología. Artículo 19*.  
Recuperado de:

[https://www.ugr.es/~pwlac/G20\\_19AnaBelen\\_Jimenez\\_Godoy.html](https://www.ugr.es/~pwlac/G20_19AnaBelen_Jimenez_Godoy.html)

Klimenko, O. (2011). Reflexiones sobre los procesos de configuración de subjetividad en la sociedad contemporánea desde los aportes del enfoque histórico- cultural. *Katharsis*. Envigado, Colombia.

Lazarus, R. S. (1991). Progress on a cognitive-motivationalrelation theory of emotions. *American Psychology*, 46, 819- 834.

Lazarus, R. S. (2000). *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

MacLachLan, P. (2012). *Viaje*. Ediciones Fondo de Cultura Económica Ltda. Bogotá, Colombia.

Martínez, M. M., y Martínez. M. C. (2016). Predicción del clima familiar a partir de la inteligencia emocional. Análisis multinivel. *Inteligencia emocional y bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. Recuperado de:  
<file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-InteligenciaEmocionalYBienestarII-655308.pdf>

Maturana, H. (1996). *El sentido de lo humano*. Dolmen Ediciones S.A. Chile.

Niño, J. (1989). *Preguntario: poemario para niños*. Tres Culturas Editores. Colombia.

Quintero, V. A. (2001). *XVII seminario latinoamericano de escuelas de trabajo social familia, ciudadanía y transformación social desde la dimensión humana*. Alaets. Celats. Lima, octubre 2001.

Nussbaum, M. C. (2008). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Barcelona, España: Paidós.

Nussbaum, M. C. (2014). *Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Editorial Planeta Colombia S.A.

Orozco, P. P., y Pineda, M. E., y (2018). Narrativas y relatos del buen vivir de infancias indígenas como estrategia de construcción de paz. *Revista udistrital*. Recuperado de: <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/cpaz/article/view/12728/13704>

Ortega, R. P., y Mínguez, V. R. (2000). *Familia y transmisión de valores. XIX Seminario interuniversitario de teoría de la educación "Educación y calidad de vida"*. Universidad Complutense de Madrid.

Patiño, L. J. (2016). *Capítulo 2: Las familias como agentes de cambio: una mirada desde el desarrollo familiar colombiano*. En: Mesa, R. J. y Paez, M. R (2016). *Familia, educación y desarrollo humano*. Universidad del Salle y Clacso.

Pinedo, C. A., y Yáñez, C. J. (2017). La dimensión cognitiva de las emociones en la vida moral: los aportes de Martha Nussbaum al estado actual de la discusión. *Cuestiones de Filosofía – Vol. 3. N° 20*. Recuperado de: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/5919-Texto%20del%20art%C3%ADculo-18648-1-10-20170808.pdf>

Pinilla, D. A. (2011). La memoria y la construcción de lo subjetivo. *Revista folios N° 34*. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3459/345932037002.pdf>

Russell, A. (2008). *La mercantilización de la vida íntima. Apuntes de la casa y el trabajo*. Buenos Aires: Editores Katz.

Sábato, E. (2000). *La resistencia*. Editorial planeta Argentina S.A.I.C/ Seix Barral. Grupo Planteta.

Sandoval, E. M. (2006). Los efectos de la televisión sobre el comportamiento de las audiencias jóvenes desde la perspectiva de la convergencia y de las prácticas culturales. *Univ. Psychol. Bogotá (Colombia)*. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v5n2/v5n2a02.pdf>

Sandoval, C. C. (2002). *Investigación cualitativa*. ARFO Editores e Impresores Ltda. Bogotá, Colombia.

Solano, M. R. (2010). *Constitución y configuración de la subjetividad en jóvenes en el contexto universitario en la ciudad de Cali*. (Tesis de maestría). Recuperado de: [http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/1177/1/Solano\\_Macias\\_Rene\\_2010.pdf](http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/1177/1/Solano_Macias_Rene_2010.pdf)

Vygotski, L. S. (1930). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Tomo III. Obras escogidas. Madrid: Visor

## 9. ANEXOS

### Anexo 1. Ficha estado del arte y referentes teóricos.

1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN	
Fecha de Elaboración	23/06/2018
Responsable de Elaboración	Ana Jimena Giraldo Rendón
Categoría rastreada	Subjetividad
2. INFORMACIÓN GENERAL DOCUMENTO	
Bibliografía. Ubicar aquí la forma de referenciar en APA 6ª ed.	Espinosa. G. A.M (2013). Configuración de la de la subjetividad en la primera infancia en un momento posmoderno.
Palabras claves	Subjetividad infantil, infancia, primera infancia, narrativas, juego.
3. INFORMACIÓN DE CONTENIDO	
<b>Objetivo (s), premisas y categorías.</b> Identificar el objetivo del texto y que premisas se desarrollan en él. Tener presente que pueden aparecer categorías emergentes que ud considera pertinentes incluir en la investigación.	
1. Indagar por los modos de ser, sentir, decir, hacer, conocer y relacionarse de los niños y de las niñas consigo mismos y con su entorno.  -Modos de ser (subjetividad), intersubjetividad.	
2. Comprender cómo ven el mundo y el lugar que ocupan en él.	

-Subjetividad, habitar el mundo, trayectorias de vida

3. Identificar prácticas, intereses, gustos, juegos y modos de participación en espacios públicos y privados.

-Participación.

-Socialización política.

**Resumen.** Entre comillas, ubicar aquí los apartes de la lectura que a usted le parece relevante y que aportan al proyecto respecto a la categoría rastreada

“La subjetividad se construye en situación, pues se construye a partir de prácticas de los sujetos según circunstancias que determinan su manera de ser, desde sus territorios existenciales, posibilidades económicas, sus luchas sociales, políticas de género, sus contextos particulares” (p. 19)

“La subjetividad como un modo de hacer en el mundo y un modo de hacerse en el mundo, es un modo de hacerse con lo real y con la experiencia” (p. 18)

“La subjetividad infantil, vista como un modo en que el niño y la niña hacen en el mundo, hacen con el mundo y se configuran en el mundo, es un modo de hacer con lo real, con la propia experiencia, en la cual se reconoce el devenir de la subjetividad infantil” (p. 21)

“Los niños, las niñas y los jóvenes pronto quedan modelados por la incorporación al consumo, su subjetividad se va configurando por medio de los efectos de la propaganda comercial y de técnicas comunicacionales que los introduce a consumir” (p.20)

“Mientras el niño juega se transforma, puede modificar la realidad, construir su mundo y fantasear, con el juego y a través de este, el niño la niña viven un proceso de subjetivación,

una experiencia de si mismo, es el medio y la vida principal para la construcción del niño y la niña como sujeto” (p. 25)

**Discusiones.** Aquí, usted de manera libre, hará su interpretación y reflexiones de la lectura y su relación con el proyecto.

Entender los modos de ser y de estar en el mundo de niños y niñas, ha sido un interés prolongado a lo largo de mi pregunta por lo humano y por lo social. Humano, que en este caso, ha suscitado en el encuentro y ritual con niños y niñas. Los juegos, narrativas, diálogos y formas de relacionarse con ellos mismos y con los demás, dan cuenta de cómo se han ido configurando de acuerdo a unas prácticas familiares, sociales y culturales. Este tejido, es un entramado debelador del porqué de ciertos comportamientos. En la particularidad, me enfoco y vuelco en la observación de aquellos niños y niñas que demuestran unos modos de ser agresivos: golpean, gritan, ofenden con apodos. Sin embargo, también hay otros niños que se evidencian en la empatía, el diálogo, el respeto y la forma tranquila de estar consigo mismo y con los otros. Entonces, ¿Qué pasa en la configuración de las subjetividades de los ambos grupos de niños y niñas?, ¿qué prácticas de crianza y vínculos afectivos se vuelven urdimbre para determinar sus comportamientos y personalidades?

He aquí el foco que me convoca a pensar y repensar en la subjetividad como la máxima expresión que da cuenta de los modos de ser de niños y niñas. Inquietándome por cómo se da esa configuración y qué influencia tiene la primera instancia socializadora: la familia. Familia como colectivo intersubjetivo, producto de subjetividad, que al mismo tiempo da las herramientas, los modelos y las prácticas para que niños y niñas se construyan como seres subjetivos, productores de subjetividad y producto de subjetividades.

Como señala Espinosa subjetividad que se va enmarañando a partir de prácticas inscritas en contextos y situaciones de vida particulares, donde la historia, la genealogía, las representaciones y la misma concepción de ser niño y niña en la actualidad, simbolizan dichos

modos de ser. También, juega un papel importante los medios de comunicación, las publicidades y las propagandas comerciales, es decir, lo que vende y muestra la televisión genera pautas para que se vayan inscribiendo en un mundo capitalista y neoliberal, ceñido por el mercado, la economía, la competencia, la meritocracia y la individualidad. Esta exposición al mundo, es derivada de prácticas y socializaciones familiares; familias que deciden como formar y enfocar la construcción de ser niño y niña, en otras palabras, son quienes despliegan las posibilidades de formar casi zombis enfocados en la televisión, las pantallas y los celulares, fuente de aprendizaje ineludible, pero que me invita a cuestionar los códigos transmitidos.

En esta línea, los medios masivos de comunicación están pintando realidades ficticias o enmarcadas en ideales con conceptos como la belleza, la riqueza, la economía, los roles de género, relaciones interpersonales e intrapersonales. Modos de ser basados en el consumo y el prolongado efecto de no pensar, de solo habitar sin ser conscientes del mundo y para el mundo. En este punto, me surgen los siguientes cuestionamientos: ¿Qué hacer para reconfigurar dichas subjetividades?, ¿Qué acciones y espacios generar para que niños y niñas construyan subjetividades sanas, que les permita habitar el mundo de forma crítica y consciente?, ¿Qué prácticas son necesarias para que niños y niñas emerjan en subjetividades que desplieguen formas de relacionarse basadas en el respeto por el otro y por la vida?

**Identificación del enfoque teórico** (si se explicita)

Enfoque postestructuralista

**Fuentes teóricas, jurídicas, autoras/es claves enunciados en el documento.**

Jiménez, A. (2012). Emergencia de la infancia contemporánea, 1968-2006. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Corea, C. y Lewkowicz, I. (1999). ¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez. Buenos Aires: Editorial Lumen Humanistas.

**Anexo 2. Consentimiento informado- niños y niñas.**

### **Carta de consentimiento informado-entrevistas abiertas-cuidadores**

En el marco de la realización de la investigación **“Configuración de subjetividades en los niños y en las niñas: una comprensión a partir de las emociones vivenciadas en las familias de Estación Cocorná (Antioquia)”**, aprobada por el CINDE y la Universidad de Manizales, cuyo propósito es “Comprender la configuración de las subjetividades en un grupo de niños y niñas entre 8 y 11 años de la Institución Educativa Rural Estación Cocorná, a partir de las emociones vivenciadas en sus familias”, se vienen realizando entrevistas abiertas a los cuidadores de los niños y de las niñas.

Su participación en esta etapa de la investigación, es voluntaria y no remunerada. Si usted decide participar de la investigación tendrá la libertad de omitir preguntas hechas en la entrevista y dejar de participar en cualquier momento.

La entrevista será grabada y su registro se mantendrá en privacidad y sólo la investigadora responsable tendrá acceso a la información que usted entregue. Su participación será anónima, por tanto, su nombre y otros datos personales no aparecerán cuando los resultados del estudio sean publicados o utilizados en caso de investigaciones futuras.

En caso de tener alguna consulta sobre esta etapa de la investigación, usted podrá contactarse con la responsable del proyecto Ana Jimena Giraldo Rendón al número 3113714250 o al correo electrónico: [jimenitagiraldor@gmail.com](mailto:jimenitagiraldor@gmail.com).

Si usted está dispuesta(a) a participar de esta entrevista, por favor firme donde corresponda.

Firma participante: \_\_\_\_\_

Fecha de realización de la entrevista: \_\_\_\_\_

### **Carta de consentimiento informado-talleres lúdico pedagógicos-niños y niñas.**

En el marco de la realización de la investigación **“Configuración de subjetividades en los niños y en las niñas: una comprensión a partir de las emociones vivenciadas en las familias de Estación Cocorná (Antioquia)”**, aprobada por el CINDE y la Universidad de Manizales, cuyo propósito es “Comprender la configuración de las subjetividades en un grupo de niños y niñas entre 8 y 11 años de la Institución Educativa Rural Estación Cocorná, a partir de las emociones vivenciadas en sus contextos familiares.”, se vienen realizando talleres lúdico-pedagógicos con los niños y las niñas.

De acuerdo a lo anterior, le estamos solicitando su autorización para que su hijo/a participe de la investigación mencionada. La participación es completamente voluntaria.

El taller será grabado y su registro se mantendrá en privacidad y sólo los investigadores responsables, tendrán acceso a la información que usted entregue. Su participación será anónima, por tanto, su nombre y otros datos personales no aparecerán cuando los resultados del estudio sean publicados o utilizados en caso de investigaciones futuras.

En caso de tener alguna consulta sobre esta etapa de la investigación, usted podrá contactarse con la responsable del proyecto Ana Jimena Giraldo Rendón al número 3113714250 o al correo electrónico: [jimenitagiraldor@gmail.com](mailto:jimenitagiraldor@gmail.com).

Si usted da la autorización respectiva, por favor firme donde corresponda.

Firma adulto responsable del niño/a: \_\_\_\_\_

Fecha de realización del taller: \_\_\_\_\_

### **Anexo 3.**

**“Configuración de subjetividades en los niños y en las niñas: una comprensión a partir de las emociones vivenciadas en las familias de Estación Cocorná (Antioquia)”.**

**Taller lúdico-pedagógico: Un día en familia.**

**Fecha de aplicación:**

✓ **Tiempo estipulado:** 2 horas y 20 minutos.

**Información de la investigadora:**

**Nombres y apellidos:** Ana Jimena Giraldo Rendón.

**Profesión:** Docente de básica primaria de la Institución Educativa Rural Estación Cocorná.

**Estimado (a) niño (a)**

El presente taller lúdico-pedagógico tiene el objetivo de conocer cómo es un día en casa con tu familia. Esta información aportará a una investigación donde ustedes serán los protagonistas, ya que contarán cómo viven con sus familias y cómo se sienten allí. La actividad consta de cinco momentos, los cuales se enmarcan principalmente en la narración de un cuento y un trabajo de pintura que realizará cada uno bajo la pregunta: ¿cómo es un día en casa con la familia?

**¡Muchas gracias por la participación!**

**Datos generales**

**Sexo:**

**Edad:**

**Grado que cursa:**

**Momentos del taller lúdico- pedagógico: un día en familia.**

**1. Encuadre: Sensibilización y motivación**

<b>Descripción de la sensibilización y motivación</b>	<b>Recursos</b>	<b>Tiempo</b>
Se dará inicio al taller recibiendo a los niños y a las niñas en el aula con un ambiente tranquilo y acogedor, para ello se empleará música infantil y	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Cojines.</li> <li>✓ Música.</li> <li>✓ Tv.</li> <li>✓ Computador.</li> </ul>	20 minutos

<p>relajante, además se dispondrán de cojines en mesa redonda para que se ubiquen en el que deseen. Cada uno contará cómo se siente, para este relato cada quien seleccionará uno o más emoticones que representen las emociones con las se identifican en el día y por qué (Los emoticones estarán dispuestos en una mesa, antes de seleccionarlos, la facilitadora les mostrará cada uno y entre todos definirán que emoción está expresando- ver anexo 1). Para continuar, se les hablará sobre el objetivo del encuentro y los momentos que se van a realizar, incluyendo las actividades respectivas.</p> <p>Nota: las voces de los niños y las niñas serán grabadas bajo el consentimiento firmado de las familias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Emoticones.</li> <li>✓ Mesa.</li> <li>✓ Grabadora de voz.</li> <li>✓ Diario de campo.</li> </ul>	
---	---	--

## 2. *Ahora no Bernardo*

<b>Descripción de Ahora no Bernardo</b>	<b>Recursos</b>	<b>Tiempo</b>
<p>En este espacio, se promoverá la literatura infantil, para despertar el interés de los niños y las niñas. Se empleará el cuento: Ahora no Bernardo de David Mckee (el cuento expone un día cotidiano de Bernardo y la interacción que tiene con su madre y</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Cuento Ahora no Bernardo.</li> <li>✓ Cojines.</li> <li>✓ Sombrero y mochila de colores.</li> <li>✓ Cámara de</li> </ul>	<p>15 minutos</p>

<p>su padre- ver anexo 2). A medida que la facilitadora vaya narrando se permitirá la participación y la exposición de saberes previos e ideas sobre lo que va pasando en la historia.</p> <p>Inicialmente, se mostrarán las imágenes, realizando un muestrero antes de iniciar la lectura. Cada uno dirá de qué se puede tratar el cuento. Luego, se iniciará la narración, a medida que avanza se invita a los niños y las niñas a predecir qué pasará en la historia.</p> <p>Al final se harán preguntas como: ¿Qué actitud tenían el padre y la madre con Bernardo?, ¿Cómo se sentiría Bernardo?, ¿Alguna vez se han sentido como Bernardo?, ¿Cómo es el trato de papá, mamá, tío (a), abuelo (a) o quién comparten?</p> <p>Nota:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El espacio seguirá dispuesto como se tenía en el primer momento.</li> <li>✓ La narradora, que, en este caso, es la investigadora, asumirá su papel como: Cuentina, una mujer que lleva en su mochila muchos cuentos y quiere compartirlos con todos los niños.</li> </ul>	<p>grabación.</p>	
--	-------------------	--

<p>Para ambientar el personaje, utilizará un sombrero y una mochila de colores.</p> <p>✓ Mientras que se hace la narración, una docente de apoyo grabará la narración. Todo bajo el consentimiento informado de las familias.</p>		
---	--	--

### 3. Un espacio con la pintura

<b>Descripción: un espacio con la pintura.</b>	<b>Recursos</b>	<b>Tiempo</b>
<p>Al terminar con la lectura del cuento y la comunidad de indagación. Se articulará la narración con la realidad de los niños y las niñas. Esta articulación se hará por medio de la pintura espontánea, orientada con algunas preguntas provocadoras. Inicialmente, les entregaré una hoja que indica responder las siguientes preguntas: ¿Para ti qué es una familia?, ¿Quiénes conforman tu familia? A continuación, pasarán a dibujar a su familia (Ver anexo 3). Cuando terminen lo anterior, cada uno socializará sus trabajos (sus voces serán grabadas bajo consentimiento informado). Para seguir, cada niño y niña recibirá un cuarto de</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Hojas de pintura: La familia.</li> <li>✓ Cartulina.</li> <li>✓ Colores, lápices, marcadores, borradores.</li> <li>✓ Vinilos y pinceles.</li> <li>✓ Grabadora de voz.</li> </ul>	30

papel craf, colores, lápices, borradores, marcadores, vinilos, pinceles, para que pinten bajo la siguiente pregunta: ¿cómo es un día en casa con tu familia? Pinta desde que te levantes hasta que te acuestes.		
---	--	--

#### 4. Un espacio con la palabra

Descripción un espacio con la palabra	Recursos	Tiempo
Cada niño y niña explicará y narrará lo que ha hecho en su representación. En este momento se grabarán las voces de los niños, bajo el consentimiento informado de la familia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Pinturas realizadas por los niños y las niñas.</li> <li>✓ Grabadora de voz.</li> </ul>	10 minutos.

#### 5. Cierre

Descripción del cierre	Recursos	Tiempo
Cada niño y niña expresará cómo se sintió en el taller, eligiendo nuevamente uno de los emoticones empleados en el momento de encuadre. Luego la facilitadora le dará un dulce y les agradecerá por la participación, recordando el objetivo y la intención que se articula con la investigación (se debe emplear un lenguaje entendible para los niños).	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Emoticones.</li> <li>✓ Dulces.</li> </ul>	5 minutos.

## Emoticones.



Cuento: ahora no Bernardo.

<http://aprendizaje2.weebly.com/uploads/5/1/6/3/5163311/ahora-no-bernardo.pdf>

## Espacio para dibujar a la familia.

La familia

Niños y niñas los invito a que se diviertan dibujando a su familia y a que respondan con sus palabras estas dos preguntas.

¿Para ti qué es una familia?:

¿Quiénes conforman tu familia?

¡Ahora sí, manos a la obra! Dibuja a tu familia.

Anexo 4. Foto: mi diario un espacio con la palabra.

Mi diario: un espacio con la palabra.



## **Anexo 5. Entrevista abierta-cuidadores.**

**“Configuración de subjetividades en los niños y en las niñas: una comprensión a partir de las emociones vivenciadas en las familias de Estación Cocorná (Antioquia)”**

### **Entrevista abierta**

#### **Fecha de aplicación:**

#### **Información de la investigadora:**

**Nombres y apellidos:** Ana Jimena Giraldo Rendón.

**Profesión:** Docente de básica primaria de la Institución Educativa Rural Estación Cocorná.

#### **Estimada (o) participante**

La presente entrevista tiene como propósito conocer las prácticas de crianza que desarrolla como cuidador (a) con los niños y las niñas. Esta información aportará a la investigación que se está desarrollando actualmente para comprender cómo son los modos de ser de niños y niñas a través de las experiencias emocionales vivenciadas en sus familias. Consta de siete preguntas orientadoras. No hace falta su identificación personal en el instrumento, sólo es de interés la colaboración que pueda brindar para llevar a cabo la presente investigación.

**¡Muchas gracias por la disposición!**

1. ¿Cómo fue el proceso del embarazo del niño o la niña?
2. ¿Quiénes estuvieron en todo el proceso del embarazo y de qué forma?
3. Cuando nació el niño o la niña ¿cómo ha sido toda esa vivencia?
4. Me puede contar usted ¿cómo es un día en la vida de ustedes como familia?
5. ¿Cuáles normas tienes en cuenta en la educación del niño o la niña?
6. ¿Cuáles son los valores que tienes en cuenta en la educación del niño o la niña?

7. Cuando tienen alguna dificultad el niño o la niña como en asuntos de la crianza, sanciones, los permisos ¿cómo lo resuelven?, ¿quiénes participan de las decisiones que toman?
8. Usted me puede contar ¿cómo fue criada?

## **Anexo 6. Diario de campo 1.**

### **Diario de campo: registro de observación participante 1.**

**Fecha: 20 de febrero de 2019.**

**Lugar: I.E.R Estación Cocorná.**

**Hora: 11:00 am.**

**Evento: Juego dramático desarrollado en la clase de ética y valores.**

**Categorías a observar y tópicos de la categoría:** Las categorías a rastrear fueron:

- Sentidos subjetivos (relaciones familiares, emociones, rituales-rutinas)
- Emociones (categorías empíricas: situación, intencionalidad-valor y creencia).
- Prácticas de crianza (creencias, rutinas, normas, valores)

La observación participante se derivó de una situación de juego dramático generado en la asignatura de ética y valores. Las niñas y los niños participantes de la investigación debían representar experiencias, situaciones o dinámicas familiares que se den en sus hogares. Se organizaron en dos equipos, cada uno con cinco integrantes. A continuación, se ubican momentos de la observación por cada categoría central y derivadas.

### Emociones vivenciadas en las familias.

Equipo 1			
<b>Emoción</b>	Objeto- situación	Intencionalidad-valor	Creencia

### Sentidos subjetivos en niños y en niñas.

Relaciones familiares.	Emociones.	Rituales-rutinas.
<b>Equipo 1</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• El esposo se llena de rabia y le empieza a gritar, a usted eso no le importa, yo mando acá, rápido la comida.</li> <li>• La esposa, le dijo: apenas la estoy haciendo, mire usted otra vez borracho, siempre es lo mismo, ya casi ni hay comida, ni plata, y usted se la gasta toda</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los niños ven a su papá así y se miran y se van a lo que representan como pieza, empiezan a llorar.</li> <li>• Sm debe coger la escoba y barrer, y Dr va a lavar la ropa.</li> <li>• El papá llega y les grita y les dice que se callen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La mamá estaba en la casa con sus hijos Sm y Dr y les dijo: hijos, ya pónganse a arreglar la casa. Sm debe coger la escoba y barrer, y Dr va a lavar la ropa.</li> <li>• Si no lo hacen bien les pego, rapidito pues culicagados.</li> <li>• La niña y el niño empiezan a hacer sus labores. Mientras tanto la mamá hace la comida.</li> <li>• Llega la esposa con la comida, él se la come y se acuestan a dormir.</li> </ul>
<b>Equipo 2</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se lo comen todo, para que no les de hambre. Terminan de comer y rapidito cogen los cuadernos. Los niños siguen las indicaciones de la mamá y representan que salen para la escuela.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bueno niños, vamos a comer para que vayan a la escuela.</li> <li>• Los niños hacen como si estuvieron realizando las tareas, luego todos se van para el río.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se lo comen todo, para que no les de hambre. Terminan de comer y rapidito cogen los cuadernos. Los niños siguen las indicaciones de la mamá y representan que salen para la escuela.</li> <li>• La mamá se queda haciendo los oficios y se va a trabajar.</li> <li>• Bueno hagan pues las tareas para que nos podamos ir para el río.</li> </ul>



	almuerzo y les dice: bueno hagan pues las tareas para que nos podamos ir para el rio.		condiciones para el bienestar físico y social, como compartir espacio en familia.
--	--	--	---

### Prácticas de crianza

#### Equipo 1

Rutinas-rituales	Valores	Normas	Creencias.
<p><b>La mamá estaba en la casa con sus hijos Sm y Dr y les dijo: hijos, ya pónganse a arreglar la casa Sm debe coger la escoba y barrer, y Dr va a lavar la ropa.</b></p> <p><b>La niña y el niño empiezan a hacer sus labores. Mientras tanto la mamá hace la comida.</b></p> <p><b>De repente llega el esposo borracho gritando: mija la comida, quiero ya la comida, tengo mucha hambre.</b></p> <p><b>El esposo se llena de rabia y le empieza a gritar, a usted eso no le importa, yo mando acá, rápido la comida.</b></p>	<p>Llega la esposa con la comida, él se la come y se acuestan a dormir.</p>	<p>Si no lo hacen bien les pego, rapidito pues culicagados.</p> <p>De repente llega el esposo borracho gritando: mija la comida, quiero ya la comida, tengo mucha hambre.</p> <p>El esposo se llena de rabia y le empieza a gritar, a usted eso no le importa, yo mando acá, rápido la comida.</p> <p>El papá llega y les grita y les dice que se callen.</p>	<p>De repente llega el esposo borracho gritando: mija la comida, quiero ya la comida, tengo mucha hambre.</p> <p>La esposa, le dijo: apenas la estoy haciendo, mire usted otra vez borracho, siempre es lo mismo, ya casi ni hay comida, ni plata, y usted se la gasta toda.</p> <p>Los niños ven a su papá así y se miran y se van a lo que representan como pieza, empiezan a llorar.</p>

#### Equipo 2

Rutinas-rituales	Valores	Normas	Creencias.
<p><b>Bueno niños, vamos a comer para que vayan a la escuela. Se lo comen todo,</b></p>	<p>Llegan sus hijos de estudiar y ella también de trabajar, les da el almuerzo y</p>	<p>Bueno niños, vamos a comer para que vayan a la escuela. Se lo comen todo,</p>	<p>Bueno niños, vamos a comer para que vayan a la escuela. Se lo comen todo,</p>

<p>para que no les de hambre.  <b>Terminan de comer y rapidito cogen los cuadernos. Los niños siguen las indicaciones de la mamá y representan que salen para la escuela.</b>  <b>Después, la mamá se queda haciendo los oficios y se va a trabajar.</b>  <b>Llegan sus hijos de estudiar y ella también de trabajar, les da el almuerzo y les dice: bueno hagan pues las tareas para que nos podamos ir para el río.</b>  <b>Los niños hacen como si estuvieron realizando las tareas, luego todos se van para el río.</b></p>	<p>les dice: bueno hagan pues las tareas para que nos podamos ir para el río.</p>	<p>para que no les de hambre.  Llegan sus hijos de estudiar y ella también de trabajar, les da el almuerzo y les dice: bueno hagan pues las tareas para que nos podamos ir para el río.  Los niños hacen como si estuvieron realizando las tareas, luego todos se van para el río.</p>	<p>para que no les de hambre.</p>
---	---	--	-----------------------------------

### **Descripción del evento.**

Hoy los niños y las niñas del grado tercero se encontraban compartiendo un espacio de juego dramático, en medio de la personificación, la organización del entorno y la implementación de materiales, empezaron a representar algunas situaciones que de forma cotidiana viven en sus familias. Para ello conformaron dos grupos. El primer equipo integrado por A, Dr, Sf, Sm, Fr, empezó a representar la siguiente situación:

Una familia conformada por mamá (Sf) y papá (A). La mamá estaba en la casa con sus hijos Sm y Dr y les dijo: hijos, ya pónganse a arreglar la casa Sm debe coger la escoba y

barrer, y Dr va a lavar la ropa. Si no lo hacen bien les pego, rapidito pues culicagados. La niña y el niño empiezan a hacer sus labores. Mientras tanto la mamá hace la comida. De repente llega el esposo borracho gritando: mija la comida, quiero ya la comida, tengo mucha hambre. La esposa, le dijo: apenas la estoy haciendo, mire usted otra vez borracho, siempre es lo mismo, ya casi ni hay comida, ni plata, y usted se la gasta toda. El esposo se llena de rabia y le empieza a gritar, a usted eso no le importa, yo mando acá, rápido la comida. Los niños ven a su papá así y se miran y se van a lo que representan como pieza, empiezan a llorar. El papá llega y les grita y les dice que se callen. Llega la esposa con la comida, él se la come y se acuestan a dormir.

El segundo equipo continua con la representación, está conformado por Sh, Al, Cm, Br, Em. Dramatizan lo siguiente:

Una familia conformada por Sh (mamá), y cuatro hijos Al (niño), Em (niña), Br (niño), Cm (niño). Les empezó a decir: bueno niños, vamos a comer para que vayan a la escuela. Se lo comen todo, para que no les de hambre. Terminan de comer y rapidito cogen los cuadernos. Los niños siguen las indicaciones de la mamá y representan que salen para la escuela. Después, la mamá se queda haciendo los oficios y se va a trabajar. Llegan sus hijos de estudiar y ella también de trabajar, les da el almuerzo y les dice: bueno hagan pues las tareas para que nos podamos ir para el rio. Los niños hacen como si estuvieron realizando las tareas, luego todos se van para el río.

Al finalizar les pregunté cómo se sintieron y algunos respondieron:

Al: profe fue divertido y gracioso lo que representamos.

Sh: a mí me dio un poquito de pena hablar, pero me sentí feliz.

Br: así compartimos muy bueno.

**Observaciones:** En el juego dramático se pudo evidenciar como los niños y las niñas representaron eventos, experiencias y situaciones que observan en sus cotidianidades familiares, donde se transmiten emociones, pautas de crianza, normas, creencias y valores. Además, da cuenta de algunas dinámicas familiares basadas en el control, el autoritarismo y

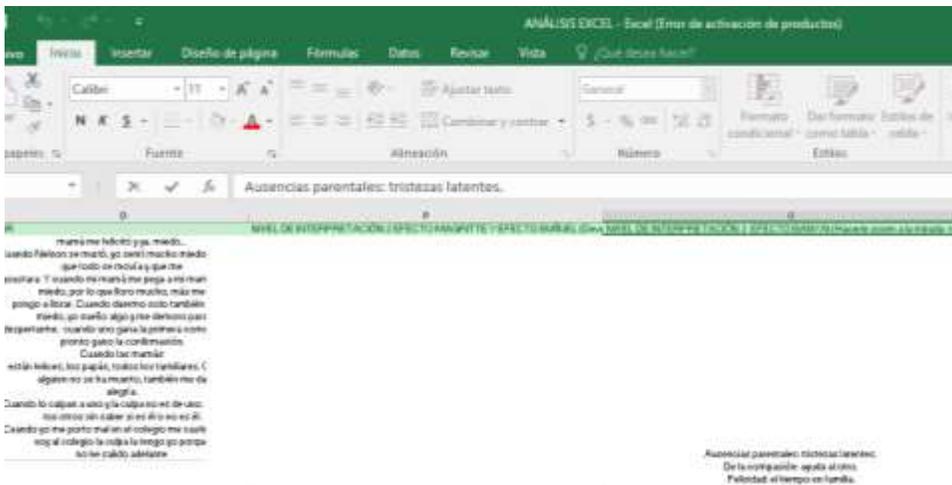
la violencia simbólica. También hay demostraciones de amor y de alegría en las formas distintas de compartir, por ejemplo, en el caso del grupo familiar que se va para el río (lugar sobresaliente en Estación).

## Anexo 7. Matriz de análisis elaborada en Excel.

### Narrativas de los cuidadores.

	TÉCNICAS	EVIDENCIAS EMPÍRICAS	CATEGORÍAS EMPÍRICAS	E1	E2	E3	E4
1							
2				Yo lo único que quiero es que estudien y que sean alguien en la vida, que no se queden por ahí sufriendo como me tocó a mí. 2. (Los hermanos) A ellos viven agarrados como enemigos. 3. Si uno se pone a mirarlos y a mortales cuando se vuelven perezosos. 4. Yo lo único que quiero es que estudien y que sean alguien, que no se queden por ahí sufriendo como me tocó a mí. Eso es lo único que nosotros les decimos. 5. ¿Qué no hayan tenido al papá presente, cómo ha incidido? Tal vez ahora después de grandes, ahora tal vez de ahora en adelante rebeldes, adolescente. 6. ¿Qué lo disgusta? Que le hagan dar náusea, que lo molesten por el lunar que tiene.	una compañera de asiento porque yo he visto muchos castor en la vida que siempre los hijos ajenos llevan el bulto sea por papá, por mamá o por el padrastro o la madrastra, entonces yo amo mucho a mi niña y no quiero que ninguna tenga que maltrata mala o maltrata mala que por esto y lo otro, tales y por cosas. 2. Bueno ahí con relación a D., nos separamos, pero mire que digamos que diga que le hace falta la mamá o que estáña a la mamá más poco porque es que sinceramente nunca fue apegada a la mamá siempre fue apegada a mí. 3. Las normas mías principalmente para poder educar a mi hija por ética, responsable, no quiero póngale tener una compañera como para interrumpirle la felicidad a mi hija no quiero, porque como lo dije anteriormente, las madrastras o los padrastros al comienzo es difícil donde debo estar pendiente de la ropa, de la comida, que una cosa que la otra, que papá deme, que papá hágase, que papá lo orro, entonces yo no sé si es por la edad que tengo que no he sentido mucha dificultad para orientar y capacitar a la niña. 2. Eso sí con relación a la capacitación de la niña eso sí mantengo pendiente de las tareas, de lo que tiene que hacer, a qué hora tiene que irse, a qué hora tiene que levantarse, entonces veo muy pendiente de ella y gracioso a Dios hasta ahora pues mi niña me ha comprendido me hace caso y... ya ahora en octubre cumple 9 años y no le he tenido a tal vez a otros como	Cuando con estaba en mi bariguita, yo siempre lo asociaba, uno tenía que ir a unas terapias, a unos controles, donde a uno le dicen, bueno hay que hablarle al bebé. Hablaba con él, lo tocaba. 2. La verdad en el tiempo que estuve sola, en el papá, la educación fue muy dura porque Camilo siempre ha sido de temperamento fuerte, entonces era muy duro, pero al fin de cuentas uno sabe que tiene que llevar la responsabilidad y orientar con amor y responsabilidad. Hasta que ya llegó el papá y mejoraron más la cosas, porque ya estaba el presente, estaba ahí para lo que necesitara, porque no es lo mismo estar viviendo con ellos a estar a distancia, sobrevivir así es muy duro, pero ya con ellos las cosas mejoraron mucho, y ya él siempre ha estado pendiente del niño, nos levantamos tarde, desayunamos, aquí es todo el día en la casa, comemos juntos. El papá siempre les da a ellos para que salgan a tomarse algo, a comer un helado, porque aquí es como más diferente, por ejemplo, allá en Medellín, los sábados o los domingos de quince en adelante, siempre en la mañana nos levantábamos, hacíamos el desayuno y luego salíamos a comer a un restaurante, salíamos a un centro comercial. Es más diferente. 2. No levantamos, organizo a los niños para el colegio, ya yo me quedo en la casa haciendo oficina. Tengo todo listo cuando llegan a almorzar, les doy mi almuerzo, ya ellos cuando se organizan del Q/V/S	bueno que sea una profesora, estudie usted por herencia que uno le 2. Yo le digo a ella, usted es una mamá, usted sabe que los hombres pronto una persona partes íntimas. 3. La corripo, hablo con ella, si a no la dejó a ningún hijo salir a jugar. Yo entiendo. 4. La infancia mías fue muy buena, pero fue hermosa porque a nosotros no nos el monte tr. 5. Ul... demasiado, antes era de exige para nada, v
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							
23							
24							
25							
26							
27							
28							
29							
30							
31							
32							
33							
34							
35							
36							
37							
38							
39							
40							





### Anexo 8. Memos de mi Diario: un espacio con la palabra

