



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE

**LA FAMILIA COMO ESPACIO DE SOCIALIZACION POLÍTICA: PRÁCTICAS DE
CRIANZA QUE FORMAN A NIÑOS Y NIÑAS EN CUIDADO, RECONOCIMIENTO Y
COMPASIÓN**

Investigadoras

MAGDA VICTORIA DÍAZ ALZATE

LINA MARÍA ARBELÁEZ GÓMEZ

OLGA TATIANA DAVID MANCO

Tutora

DIANA MARÍA GONZÁLEZ BEDOYA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

CINDE – UNIVERSIDAD DE MANIZALES

SABANETA - ANTIOQUIA

2015

CONTENIDO

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN	5
1. Resumen	8
2. Planteamiento del problema	10
3. Estado del arte	14
4. Referentes teóricos	25
4.1 Socialización política en la familia a partir de las prácticas de crianza	26
4.2 La familia como espacio de socialización política	33
4.3 Lo político y la política. Conceptos con una sutil diferencia	36
5. Objetivos	40
5.1 Objetivo general	40
5.2 Objetivos específicos	40
6. Ruta metodológica.....	41
6.1 Descripción de las familias participantes	43
7. Consideraciones éticas	46
8. Resultados y productos esperados y potenciales beneficiarios	48
9. Referencias	53
INFORME TÉCNICO DE LA INVESTIGACIÓN.....	59
1. Resumen técnico	62
1.1 Descripción del problema.....	62
1.2 Ruta conceptual	64
1.2.1La familia como escenario de socialización política.....	65

1.2.2 Cuidado y acogida.....	67
1.2.3 Reconocimiento en Honneth	68
1.2.4 La compasión para Martha Nussbaum	69
1.3 Presupuestos epistemológicos	70
1.4 Metodología utilizada para la generación de información	72
1.4.1 Actores sociales.....	72
1.4.2 Técnicas para la generación de información	74
1.4.3 Consideraciones éticas	75
1.5 Proceso de análisis	77
1.5.1 Registro, organización y análisis de la información	77
1.5.2 Análisis: construcción de sentidos de los relatos	79
2. Principales hallazgos y conclusiones	80
3. Productos generados.....	88
3.1 Artículos	89
3.2 Diseminación.....	89
3.3 Aplicaciones al desarrollo	90
4. Referencias bibliográficas	91
5. ANEXOS.....	95
Anexo 1. Consentimiento informado-cuidadores.....	95
Anexo 2. Consentimiento informado-niños/as.....	99
Anexo 3. Matriz de análisis.....	104
Anexo 4. Guía de preguntas de las entrevistas conversacionales para acceder a los relatos de vida.....	106
Anexo 5. Ejemplo de entrevista conversacional (fragmento de una transcripción)....	107

ARTÍCULO DE HALLAZGOS	111
ARTÍCULO CONCEPTUAL	137
Experiencias de reconocimiento vividas por los niños y las niñas en sus familias.....	137
ARTÍCULO CONCEPTUAL	165
De ser cuidado a cuidador, una ética que puede aprenderse en la familia	165
ARTÍCULO CONCEPTUAL	189
La compasión, una emoción moral que se cultiva en la familia desde la niñez.....	189

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

**LA FAMILIA COMO ESPACIO DE SOCIALIZACION POLÍTICA: PRÁCTICAS DE
CRIANZA QUE FORMAN A NIÑOS Y NIÑAS EN CUIDADO, RECONOCIMIENTO Y
COMPASIÓN**

Investigadoras

MAGDA VICTORIA DÍAZ ALZATE

LINA MARÍA ARBELÁEZ GÓMEZ

OLGA TATIANA DAVID MANCO

Tutora

DIANA MARÍA GONZÁLEZ BEDOYA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

CINDE – UNIVERSIDAD DE MANIZALES

SABANETA - ANTIOQUIA

2014

CONTENIDO

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN	5
1. Resumen	8
2. Planteamiento del problema	10
3. Estado del arte	14
4. Referentes teóricos	25
4.1 Socialización política en la familia a partir de las prácticas de crianza	26
4.2 La familia como espacio de socialización política	33
4.3 Lo político y la política. Conceptos con una sutil diferencia	36
5. Objetivos	40
5.1 Objetivo general	40
5.2 Objetivos específicos	40
6. Ruta metodológica.....	41
6.1 Descripción de las familias participantes	43
7. Consideraciones éticas	46
8. Resultados y productos esperados y potenciales beneficiarios	48
9. Referencias	53

LISTA DE CUADROS

Cuadro 1. Generación de nuevo conocimiento	48
Cuadro 2. Apropiación social Del Conocimiento	49

Cuadro 3. Impactos sociales esperados a partir del uso de los resultados49

Cuadro 4. Cronograma de actividades 2013-201450

1. Resumen

Este proyecto investigativo reivindica a la familia como institución que aporta a la socialización política de los/as niños/as, puesto que, históricamente se le ha asignado como función exclusiva el cuidado de sus integrantes, especialmente de los hijos e hijas en la crianza, lo que de alguna manera, perpetúa la postura dicotómica que existió en la Antigua Grecia que separaba lo privado de lo público en el ejercicio de la ciudadanía. Lo público se consideraba un espacio para el ejercicio de la libertad política del ciudadano en la polis, y lo privado se concebía como aquellas actividades que mantenían la vida de sus integrantes en el *oikos*.

Uno de los referentes teóricos que soporta este proyecto es Benedicto (1995), quien logra articular las posturas de varios autores como Peter L. Berger, Thomas Luckmann, Javier Iglesias de Ussel, entre otros, quienes desarrollan el concepto de socialización, y le permiten proponer la socialización política como un proceso de aprendizaje continuo que inicia en la niñez, con la socialización primaria, en el escenario familiar, mediante las prácticas de crianza. Su propuesta tiene dos enfoques: el transmisionista y el integral, siendo este último el que se acerca a las pretensiones investigativas, para responder a las siguientes preguntas: ¿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?

Para comprender el proceso de socialización política en la familia, se hará una caracterización de seis familias con niños y niñas entre 5 y 8 años, y se reconstruirán, comprenderán e

interpretarán las prácticas desarrolladas por las mismas, que fortalecen el proceso de socialización política a partir de sus relatos de vida.

La ruta metodológica está sustentada en el método de investigación cualitativa, con una base epistemológica hermenéutica, y contempla como estrategia metodológica el relato de vida, para rescatar la singularidad de las prácticas de crianza que implementan las seis familias con niños y niñas entre los 5 y 8 años de edad. La generación de la información se hará a través de conversaciones guiadas que permitan a padres, madres o cuidadores, y a los niños y niñas, hacer relatos de su vida cotidiana. El proceso de análisis de la información se llevará a cabo mediante la reconstrucción de los relatos, teniendo en cuenta las siguientes dimensiones: proceso de socialización y las prácticas de crianza; se hará mayor énfasis en aquellos relatos que contengan categorías temáticas como el reconocimiento, la compasión y el cuidado.

Para esta investigación, el reconocimiento será entendido como una acción ética que implica una conciencia moral de lo que significa el otro y la otra en sí mismo/a por el hecho mismo de ser humano. Esta es una definición que se deriva de la revisión de este concepto desarrollado por Axel Honneth (1996), para quien el reconocimiento es un principio desde el actuar moral.

Para abordar la emoción moral de la compasión, se tiene como principal referente teórico a Martha Nussbaum (2001), para quien “La compasión puede ser una forma inestimable de acrecentar nuestra conciencia ética y de comprender el significado humano de determinados acontecimientos y políticas” (p. 34). Actuar compasivamente es entonces, una reacción emocional adecuada que conlleva al reconocimiento de la humanidad, ante la posibilidad de poder obrar y preocuparse por el bienestar de otros.

Con respecto al cuidado, este será abordado desde la concepción que han desarrollado Martha Nussbaum y Carol Gilligan, además apoyadas en Lluís Duch y Joan-Charles Mèlich, con respecto a la acogida y la responsabilidad ética de la familia. Para esta investigación, el cuidado será entendido como una acción posible de aprender en el seno familiar, para ofrecerlo a los más próximos, pero también a los ajenos; es un actuar que tiene implicaciones con lo político. La familia es el primer espacio de acogida y cuidados para sus integrantes, por tanto es un espacio privilegiado para que puedan darse manifestaciones de amor, formas de vinculación y aprendizajes que dejan huellas, y que van configurando la subjetividad de estos seres humanos.

Con los resultados de esta investigación se espera que las familias identifiquen y fortalezcan las prácticas de crianza que favorecen el proceso de socialización política y la configuración de los niños y las niñas como sujetos políticos, además que puedan transformar aquellas prácticas que no favorecen estos procesos; igualmente, se espera contribuir al desarrollo de conocimiento en la línea de investigación *Socialización Política y Construcción de Subjetividades*, y generar interés por parte de instituciones, organizaciones públicas y privadas, así como redes que trabajan por la niñez y la familia en la ciudad.

2. Planteamiento del problema

En la construcción social e histórica de lo político, la familia ha sido relegada al proceso de crianza y cuidado de sus hijos e hijas en su función de socializadora, frente a otras instituciones a las que se les ha definido claramente una función en la formación política.

Si bien, actualmente han cambiado las nociones, las vivencias y las prácticas políticas, de alguna manera se mantiene la idea, que se originó en la antigua Grecia y permaneció hasta mediados del siglo XX, en la que lo público y lo privado eran esferas opuestas y diferenciadas; lo público era concebido como espacio para la disertación ciudadana y el ejercicio de la libertad, que solo podía darse entre iguales; y lo privado como el espacio en el cual se daban relaciones desiguales para resolver los asuntos inherentes a la condición biológica y vital. Arendt (1998) describe esta división en su obra *La condición Humana*, al referirse a la diferenciación de lo público y lo privado, “La distinción entre la esfera privada y pública de la vida corresponde al campo familiar y político, que han existido como entidades diferenciadas y separadas al menos desde el surgimiento de la antigua ciudad-estado” (p. 41).

Aunque se han logrado avances en el reconocimiento de la familia como un escenario de formación moral y ética, aún no se le concibe como una institución en la que sus prácticas cotidianas aportan a la construcción de representaciones del mundo de lo público.

La Familia es el primer grupo socializador del ser humano en el cual confluyen relaciones atravesadas por las contingencias y por la capacidad de deliberación de sus integrantes, para discutir o conversar sobre acontecimientos y devenires en la vida cotidiana de la intimidad familiar y de comunidad; experiencias que pueden favorecer la configuración de sujetos políticos y visibilizar a la familia en su función de socializadora política. En este sentido, Palacio (2009) afirma que se le debe otorgar a la familia,

(...) el lugar de agencia de desarrollo y como tal, [permitirle] ser un agente de concertación y negociación, de manera conjunta con el Estado, las instituciones y las

demás organizaciones sociales en la construcción o resignificación de una sociedad que dignifique la vida humana y los sujetos como agentes protagónicos de la vida social (p. 48).

Esta idea ratifica la importancia que en los últimos años ha adquirido el reconocimiento de la familia en su función de socializadora de los niños y las niñas en los primeros años de vida, sin embargo a éstos se les sigue asumiendo como sujetos pasivos e inacabados, es decir, no se consideran sujetos activos de su propio desarrollo; referencia que en la práctica para muchas familias y amplios sectores de la sociedad, aún sigue vigente pues es común encontrar en los adultos y cuidadores una representación sobre los niños y las niñas como sujetos no poseedores de condiciones y de criterios para expresarse y participar, lo cual ha incidido negativamente en la posibilidad de constitución de subjetividad política.

De ahí que la apuesta de esta investigación no sólo sea desestimular la concepción de la familia como espacio cuya única responsabilidad es la crianza y el cuidado de sus integrantes, especialmente de los niños y las niñas, sino también reivindicar el derecho de ejercer su función formadora en lo político, reconociendo sus recursos humanos, sus conocimientos sobre el cuidado y sus posturas ético-políticas.

La familia como socializadora primaria favorece la configuración de *experiencias que hacen resonancia en lo público*, con acciones de interés por la construcción de una *ética del cuidado del otro y la otra*, y del *mantenimiento del bien común familiar*, que tiene *repercusión en la manera cómo sus miembros salen a la esfera pública, para ejercer su ciudadanía y vivir la cultura*

política, configurada en el reconocimiento por la colectividad y la comunidad. Al respecto, Salazar, Botero y Torres (2009) afirman que,

(...) en los procesos de crianza las familias conservan su sentido en el mundo de lo íntimo como un lugar de los aprendizajes más emocionales, lugar de producción de singularidades compartidas, de idiosincrasias y creencias, lugar de posicionamiento en las diferentes perspectivas de ver el mundo, y con esta última afirmación, lugar donde se aprende a vivenciar y construir lo público, como mundos paralelos en la vida de las familias (p. 45).

Una condición que podría ser aprovechada en la actualidad es la formulación de políticas públicas como la de familia, primera infancia, de infancia y adolescencia, así como programas de atención que dan respuesta a estas políticas, como Buen Comienzo en el ámbito local y De Cero a Siempre en el contexto nacional, para repensar la concepción que se tiene de la familia, y de los niños y las niñas.

Este proyecto investigativo orienta su mirada hacia la familia como un escenario privilegiado de socialización, pero develando en ella su aporte en la socialización política; función que se expresa y puede rastrearse en las prácticas de crianza de las familias que dan algunos indicios de una representación del mundo político, promueven el sentido de lo colectivo y aportan a la configuración de capacidades políticas en el sujeto, como la deliberación. La socialización política inicia en la niñez, momento vital en el que se construyen las bases del desarrollo moral y ético del individuo, y que inciden en su capacidad de enfrentar acontecimientos y contingencias que se viven en el mundo de la vida, y es en este lugar, en el que adquiere importancia de acción

el develamiento de la responsabilidad de la familia en la socialización como una apuesta por la configuración de sujetos políticos. El tema en el cual se centra esta investigación son las prácticas de crianza, cómo éstas fortalecen el desarrollo de las emociones morales, específicamente la compasión, el reconocimiento y el cuidado de sí y del otro, y de qué manera contribuyen a la formación - configuración de los niños y las niñas como sujetos políticos.

Con este panorama, el proyecto investigativo pretende acercarse a una comprensión de las prácticas de crianza implementadas por seis familias con niños y niñas, que fortalecen el reconocimiento y el cuidado, y forman en la compasión como emoción moral para la configuración de los niños y las niñas como sujetos políticos.

3. Estado del arte

La revisión de la literatura académica inicia en el Centro de Documentación de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano –CINDE-, uno de los exponentes nacionales más significativos en el tema de socialización política.

Esta revisión también fue realizada en las bases de datos de Colciencias, Scielo, Redalyc, EBSCO, Dialnet, Clacso, encontrando estudios importantes, que aportan a la construcción de conocimiento sobre la familia en su función de socializadora política y la socialización política.

Es importante aclarar que la delimitación temporal tenida en cuenta para la búsqueda de información, fue a partir de la última década, y la localización espacial se suscribió principalmente a los estudios científicos realizados en Colombia y algunos de España y México.

En dicha revisión se encontraron estudios que se acercan al interés investigativo; entre los principales,

Transformación de actitudes frente a la equidad en niños y niñas de sectores de alta conflictividad social en un proceso de socialización política y educación para la paz, de los autores Sara Victoria Alvarado, Héctor Fabio Ospina, María Teresa Luna, y Marina Camargo (2006). En este artículo se resumen los resultados de la investigación que analiza el efecto del programa “Niños y Niñas Constructores de paz” en las actitudes de equidad y aceptación de la diferencia en niños y niñas colombianos de 8 a 10 años de edad, de instituciones educativas (escolares y de protección) ubicadas en sectores de alta conflictividad social. Según estos autores, se entiende a la socialización política como un,

(...) proceso de fortalecimiento de la competencia política en el niño o niña a través del desarrollo de disposiciones subjetivas que le permitan la construcción de nuevos pactos de convivencia y órdenes sociales basados en la equidad y la aceptación activa de la diferencia, en contextos violentos como el que caracteriza a las zonas urbanas pobres de Colombia, no puede darse por fuera de procesos de educación para la paz, que hagan posible la reconstrucción progresiva del tejido social y la consolidación de una verdadera democracia participativa, basada en la equidad y la justicia (p. 5).

Además, dicha socialización se presenta desde dos enfoques:

- Modelos de conformidad-legitimación, que comprende: el modelo de identificación, el modelo acumulativo y el modelo de transferencia interpersonal, que definen la socialización política “(...) como el proceso a través del cual se mantiene el sistema político y su orden normativo y social” (p. 4).

- Modelos de diferenciación-individuación: modelo de aprendizaje, modelo del interaccionismo simbólico, modelo del desarrollo cognitivo y el modelo de la individuación, que definen la socialización política como “(...) un proceso de adopción y renegociación del orden y su sistema normativo” (p. 4).

Actualmente se reconoce a la socialización política, no como estaba planteada a finales del siglo XIX, con un interés en la educación transmisionista para mantener el régimen político de la época, sino como un proceso que se configura a partir de las experiencias y vivencias cotidianas, que favorecen la construcción de representaciones de un mundo social y político para los sujetos.

Este artículo permitió a las investigadoras del presente proyecto hacer una lectura de la concepción de socialización política en un contexto de violencia que no se aleja de la situación de conflicto social en el que está inmersa la ciudad de Medellín, lugar que habitan las familias participantes de esta investigación. Además, la investigación de la cual se deriva el artículo, está enmarcada en una propuesta educativa, “Niños y Niñas Constructores de paz”, que aborda la población infantil, como potencia política a través de su configuración subjetiva, permitiendo hacer lectura de los niños y niñas como agentes con competencias políticas.

Otra de las producciones académicas revisadas fue *La subjetividad política y la socialización política, desde las márgenes de la psicología política*, de Sara Victoria Alvarado, María Camila Ospina y Claudia María García (2012); este trabajo permite acceder al reconocimiento de los antecedentes históricos generales de la psicología política y su horizonte de desarrollo en Latinoamérica (p. 236), lo que amplía la conceptualización de la socialización política desde diferentes disciplinas sociales, y enriquece la interpretación de los relatos de vida de las familias, con enfoques complementarios al de la filosofía política.

Para ampliar el conocimiento de la familia como escenario de investigación, se hizo una revisión de la tesis *La alteridad familiar. Una aproximación desde el concepto de alteridad en Emmanuel Lévinas*, escrita por Edison Francisco Viveros Chavarría (2010), en la cual se expresa que,

La familia está convocada, como grupo humano, a consolidarse en un escenario de lo heterogéneo, de lo plural, de lo diverso, de la libertad y del proceder; por tanto, esta práctica ética, este emanar, no lo logra un ser preocupado sólo por su propia morada, centrado en su ontología, la cual es bastante importante, pero si no hay salida a la alteridad pierde sentido humano (p. 80).

Esta producción enriquecerá la investigación porque permite poner en tensión el carácter heterogéneo de la familia, que rompe con el imaginario tradicional y cultural de homogenización, y permite ampliar la concepción de familia para hacer una lectura política de las experiencias de vida cotidiana de los integrantes de las familias participantes.

Por el interés central en los niños y niñas, específicamente en la primera infancia, la búsqueda también se enfocó en investigaciones que centraban su mirada en alguno de los integrantes de la familia como *Familias que aman, bebés que participan. Concepciones y prácticas sobre la participación de los niños y niñas durante el primer año de vida*, de Hernán Restrepo Mesa, Isabel Cristina Quiroz Ospina, Gustavo Adolfo Ramírez y Yaneth Mendoza (2009); *La vivencia de participación de los niños y las niñas*, elaborada por Janneth Ivone Cardona, Diana Carolina Vélez y Astrid Janneth Toro (2008); *El juego como mediación para la construcción de ciudadanía política*, realizada por Lineth Patricia Hernández, Luz Fabiola García Pareja, Ana María Vélez Garcés y Ana Sofía Estrada (2009); y *El puente está quebrado... El rostro del otro/a en la construcción de la subjetividad política en niños con medida de protección desde la participación*, escrita por Sandra Helena Castaño (2008).

Estas investigaciones tienen como punto de convergencia la apuesta por el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos plenos de derechos desde la primera infancia, quienes son integrantes de una familia que agencia prácticas de crianza con ellos y ellas. Se abordan categorías políticas como la participación, la construcción de ciudadanía y la configuración de subjetividad política, otorgando la posibilidad de configuración política y ciudadana de los niños y las niñas durante su proceso de desarrollo y no sólo cuando actúan en lo público.

En la investigación *Familias que aman, bebés que participan. Concepciones y prácticas sobre la participación de los niños y niñas durante el primer año de vida*, Restrepo et al. (2009), entienden

(...) la participación desde formas alternativas a las modalidades institucionalizadas y estado-céntricas, y más allá de ello, ligarla a dispositivos de reconocimiento en espacios cotidianos e informales, como la familia, que constituyen también ámbitos de realización de lo político, desde una tensión entre lo privado y lo público (p. 8).

Para las investigadoras, la revisión de este estudio permite justificar la apuesta por acercarse a la familia como grupo en el que es posible la configuración política de sus integrantes, específicamente en la primera infancia, a través de la agencia de prácticas de crianza y otras experiencias cotidianas que favorecen la configuración de estos niños y niñas como sujetos políticos. Otorgar un lugar de actor a los niños y niñas desde los primeros años de vida, como lo hace el estudio revisado, permite que esta investigación adquiera significancia para aportar a las nociones de construcción de lo político en ámbitos diferentes a las tradicionales instituciones del Estado.

Así mismo, en el artículo *La vivencia de participación de los niños y las niñas*, Cardona et al. (2008), resaltan la familia como agente socializador político que favorece la participación de niños y niñas, a través del desarrollo de valores como la confianza, la solidaridad, la justicia, entre otros (p. 23), lo que soporta la reivindicación que las investigadoras pretenden otorgarle a la familia como escenario de socialización política en la primera infancia.

Si bien, el juego no es el interés de esta investigación, se consideró pertinente la revisión de estudios como *El juego como mediación para la construcción de ciudadanía política*, de Hernández et al. (2009), y *El puente está quebrado... El rostro del otro/a en la construcción de*

la subjetividad política en niños con medida de protección desde la participación, de Castaño (2008).

En estos estudios se encuentra que el juego es uno de los principales mediadores para la construcción de procesos políticos en la niñez, desde la vida cotidiana, en el que la vivencia colectiva con otros y otras, despliega la posibilidad de experiencia de la pluralidad. Ello es un aporte significativo para esta investigación, si se tiene en cuenta que la familia, como se nombró en párrafos anteriores, tiene un carácter heterogéneo y plural, siendo esta pluralidad “(...) la condición básica para la vida política” (Hernández et al., 2009, p. 68), lo que puede leerse en las prácticas de la vida cotidiana de las familias participantes.

Otra de los estudios es *La formación ciudadana: Una estrategia para la construcción de justicia*, elaborado por Sara Victoria Alvarado y María Teresa Carreño Bustamante (2007), donde también se otorga gran importancia a las experiencias configuradas en la vida cotidiana; reconociendo que,

La formación de ciudadanas y ciudadanos es un proceso permanente que debe iniciar desde los primeros años de vida, bajo una responsabilidad compartida por las distintas instancias de socialización (familia, escuela, comunidad, medios de comunicación), toda vez que el ejercicio de ciudadanía exige desarrollar comportamientos, actitudes, habilidades y destrezas que hagan posible el respeto por el otro; el llegar a acuerdos consensuados, en donde los propósitos de pensar y actuar colectivamente se concreten en acciones básicas de la vida cotidiana. Además, que la organización y movilización de actores sociales sea una apuesta para incidir positivamente en la transformación de la

organización social, en donde los gobiernos reconozcan a las personas como sujetos de derechos, interlocutores válidos e importantes para la construcción de un proyecto conjunto de nación que represente la pluralidad y divergencia de la población, desde el reconocimiento de la diferencia (p. 13).

Para continuar con la aproximación al tema de lo político en los niños y niñas, dos de las producciones académicas que más aportan a la comprensión de la experiencia cotidiana, con el juego como mediador, son *Niñez, ¿Política? Y cotidianidad*, escrito por Patricia Botero y Sara Victoria Alvarado (2006), y *Concepciones de justicia en niños y niñas que habitan contextos urbanos violentos*, escrito por Sara Victoria Alvarado, Héctor Fabio Ospina y María Teresa Luna (2005). La posibilidad de leer la experiencia en la vida cotidiana en contextos que se caracterizan por la marginación y la pobreza, enriquece la conceptualización de la investigación propuesta desde perspectivas de *esperanza* para la configuración de *subjetividades políticas*.

Si bien la política es un actuar en lo público, para las investigadoras de esta propuesta, la socialización política es un proceso que requiere de formación y puede iniciar en la familia, a través de la experiencia cotidiana vivida en las prácticas de crianza, incluso, en aquellas prácticas familiares, que si bien no son consideradas como de crianza por no estar dirigidas explícitamente a los niños y las niñas, cobran fuerza como prácticas que aportan a la formación de los integrantes por darse dentro de la dinámica de socialización que vive el grupo familiar. Con este reconocimiento de la vivencia cotidiana como posibilidad de construcción política, los dos estudios enunciados, que fueron revisados como antecedentes, amplían la posibilidad de argumentación y justificación de lo que se ha convertido en apuesta para las investigadoras de

este proyecto, *comprender las prácticas cotidianas que viven las familias en las que es posible observar un proceso de formación para la socialización política.*

Asimismo, se encontró un artículo de gran relevancia para la construcción de conocimiento con respecto a la familia y su función como socializadora política *La familia como escenario para la construcción de ciudadanía: Una perspectiva desde la socialización en la niñez*, de Juan Bernardo Zuluaga (2004), una reflexión teórica frente a la familia y su papel en la construcción de ciudadanía de los niños y las niñas en el proceso de socialización.

El aporte de esta reflexión teórica reside en la visibilidad que otorga a la familia como formadora de ciudadanía, no sólo como un agente de cuidado y crianza, muy acorde a una de las pretensiones de las investigadoras con el presente proyecto, frente a concebir la familia como un espacio en el que no sólo se cuida y se cría para la supervivencia, sino como una agencia de socialización que aporta a la configuración de los niños y niñas como sujetos políticos.

Por su parte, *Narrativas y prácticas de crianza: Hacia la construcción de relaciones vinculares, lo público y la democracia frente a la violencia intrafamiliar*, de los autores Myriam Salazar Henao, Patricia Botero Gómez y María Leticia Torres (2009), muestra la diferencia entre pautas, patrones y prácticas de crianza, entendiendo éstas últimas como “(...) las acciones y comportamientos concretos que se privilegian y se construyen en las relaciones interhumanas de la vida cotidiana” (p. 10).

Este artículo es relevante para la comprensión de las prácticas de crianza en sí mismas, pero también aporta a su reconocimiento como mediadoras en el proceso de socialización política en

la familia. Es la crianza el proceso mediante el cual las familias concretizan la socialización de sus integrantes, no sólo desde la modelación de comportamientos, sino como posibilidad de individuación. Para estas autoras, “La crianza (...) es parte de la sociedad, un proceso comunal por el cual los niños y niñas aprenden lo que significa ser un individuo” (p. 10), concepción que permite a las investigadoras de este proyecto, ampliar la perspectiva frente a lo que la crianza implica en el proceso de socialización de los niños y las niñas.

En *Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes*, de Sara Victoria Alvarado, Héctor Fabio Ospina, Patricia Botero y German Muñoz (2008), se desarrolla la categoría *Formación de la subjetividad política*, como resultado de la investigación “La escuela como escenario de socialización política: actitudes, sentidos y prácticas de participación ciudadana en jóvenes de estratos 1 y 2 de cuatro regiones del país participantes en el proyecto nacional de Jóvenes Constructores/as de Paz”. Este estudio, pretendía comprender la resignificación de los sentidos y prácticas ciudadanas en jóvenes. El gran aporte es la emergencia de la categoría *ciudadanías poli-céntricas* y el tránsito de la participación institucionalizada a los escenarios cotidianos.

Al igual que el artículo mencionado anteriormente, *Interrogantes en torno a la formación de las competencias ciudadanas y la construcción de lo público*, escrito por Ricardo Delgado y Carlos E. Vasco (2003), permite comprender el concepto de ciudadanía, como una categoría política a tener en cuenta en el proceso investigativo sobre socialización política. Si bien, la ciudadanía no es una categoría foco de análisis y comprensión para las investigadoras de este proyecto, la revisión de estos dos artículos favorece la amplitud de conocimiento para argumentar la posibilidad de que lo político es una vivencia que no sólo se circunscribe en la

institucionalidad Estatal, sino que permea la vida cotidiana en los procesos de socialización, que en el presente proyecto, se enfocan en la familia y en las prácticas de crianza.

Dos de los artículos revisados muestran a la familia como un escenario en el que es posible la socialización política inicial, a saber, *Familia y Socialización Política. La Transmisión de Orientaciones Ideológicas en el seno de la Familia Española*, escrito por Antonio M. Jaime Castillo (2000) de la Universidad de Granada España. Aunque es un estudio específico de la familia española, el aporte conceptual de la producción escrita sobre la familia y la socialización política, amplía el espectro de conocimiento sobre estas dos categorías, frente a la posibilidad de comprender la función de la familia, en la vida cotidiana, para la formación política de niños y niñas, y le da validez argumentativa a esta investigación, puesto que se presenta como antecedente que concibió que la socialización política inicia en la familia.

El artículo *La Familia como Agente de Socialización Política*, escrito por Ramón Ramos Requejo (1990) de la Universidad de Barcelona, propone analizar a la familia como agente de socialización política. Si bien este autor propone una concepción de socialización política en la familia desde la línea transmisionista y de reproducción del orden establecido, enfoque que no es interés para el presente proyecto de investigación, igual que el artículo anterior éste aporta a la ampliación de conocimiento sobre la socialización política pensada en la familia, además, da soporte argumentativo a las investigadoras.

Teniendo en cuenta la literatura encontrada, se considera pertinente el acercamiento al objeto de investigación propuesto en este trabajo, puesto que en la socialización política que se da en el

escenario familiar, se presentan múltiples oportunidades de generación de conocimiento en torno a nuevos interrogantes sobre la familia como aportante en el proceso de socialización política.

4. Referentes teóricos

Para este proyecto de investigación se asumirán referentes teóricos que con sus dimensiones conceptuales permitan establecer un diálogo creativo con la realidad, pues es característica de las investigaciones comprensivas, que las teorías no estén dadas como verdades, sino como bases para la realimentación y construcción de otras formas de leer las realidades subjetivas.

Se aborda el proceso de socialización en general y de socialización política en particular, y la familia como uno de los escenarios en los que se ofrece la posibilidad al sujeto de estar inmerso en estos procesos, por medio de las prácticas de crianza para niños y niñas en proceso de desarrollo, en un momento del ciclo vital, importante para la construcción de la personalidad moral.

Se presentan unas categorías teóricas que retoman los aportes de Honneth sobre el reconocimiento; las emociones morales de Nussbaum, específicamente la compasión; y la dimensión ética de la familia, retomando a Duch y Mélich, Nussbaum y Gilligan, particularmente el cuidado; todas ellas analizadas en el escenario familiar y en el proceso de socialización, para centrar la atención en la socialización política de los niños y las niñas, a partir de las prácticas de crianza.

Para comprender la diferencia entre la política y lo político se toma como principal referente a Hannah Arendt, quien desarrolla una teoría sobre la política, basada en un principio fundamental llamado pluralidad.

4.1 Socialización política en la familia a partir de las prácticas de crianza

Antes de adentrarse en la familia en su función socializadora, es importante acercarse al concepto de socialización que alude a la inmersión en la cultura, tanto para mostrar los procesos de vinculación entre sujetos, como para reconocer que es un concepto que ha tenido transformaciones de interpretación en la historia, pero además, que varía según cada disciplina, autor y contexto. Para ello, se retoman dos autores que hacen un análisis de teóricos clásicos del concepto de socialización: Jorge Benedicto (1995), quien desarrolla la categoría de socialización política, y Marina Edith Tomasini (2010), que resignifica la categoría de socialización, a partir de una revisión de George Mead desde el abordaje psicosocial, y retoma el concepto de Interaccionismo Simbólico desde Blumer.

Algunas posturas sociológicas apoyan la idea de que el proceso de socialización se centra en la posibilidad de mantener un orden social determinado, con la trasmisión de reglas y la configuración de sujetos ideales para una determinada sociedad. Desde este enfoque transmisionista (Benedicto, 1995), la socialización se enmarca en la perpetuación del orden social establecido.

Tomasini (2010), por su parte, hace un acercamiento a los debates que se han generado en la psicología sobre la socialización,

Particularmente en Psicología, tal como señalan José Sánchez Medina, Paul Goudena y Virginia Martínez Lozano (2005), en los debates generados en torno al concepto de socialización se revelan las grandes discusiones paradigmáticas que atravesaron el desarrollo de la psicología evolutiva en las últimas décadas. De modo general y sin concebir ambas posturas como homogéneas, ubican, de un lado, perspectivas individualistas que limitan las posibilidades de socialización al nivel de desarrollo (especialmente cognitivo) que el niño o la niña haya alcanzado. Por otro lado, hay posiciones que ponen énfasis en los procesos sociales como generadores de la conciencia y de los procesos psicológicos en general (p. 138).

Sumado a estos debates paradigmáticos, el enfoque integral (Benedicto, 1995) sobre socialización, reconoce que ésta no sólo es un proceso que favorece la perpetuación de un orden social, sino que le permite al niño y a la niña la construcción de identidades, y que ofrece la posibilidad de interacción con los otros y con su entorno. Se trata entonces, de un proceso de aprendizaje, como bien lo nombra Benedicto (1995), en el que confluye, no sólo la posibilidad de la transmisión de normas, creencias y valores, sino que se convierte en un espacio para la interacción social (p.230); reconociendo que en la socialización no sólo se transmite un orden social, sino que se favorece la adquisición de herramientas para la participación social.

Desde el campo de la Psicología Social, uno de sus representantes, George Mead, que además es un filósofo paradigmático, sociólogo y teórico del primer conductismo social –llamado también interaccionismo simbólico-, propone una construcción trascendental, de lo que hasta el momento es el acercamiento a la relación de retroalimentación y co-configuración entre el

individuo y la sociedad: la socialización, con la introducción de un elemento importante como la subjetividad y por tanto las relaciones intersubjetivas (Tomasini, 2010). Claude Dubar (como se citó en Tomasini, 2010), reconoce que Mead ha sido uno de los autores que mejor ha descrito el proceso de socialización como una construcción del sí mismo (*self*), a partir de la interacción comunicativa entre los socializadores y el socializado (p. 139). Para Mead, la comunicación simbólica es el mecanismo que favorece la emergencia de la subjetivación del sujeto. Sólo en la interacción comunicativa, es posible la configuración de subjetividades, lo que conlleva a que las relaciones sean intersubjetivas (Tomasini, 2010).

Tomasini (2010), en su trabajo sobre Mead, propone a la socialización como un proceso psicosocial,

(...) a partir de la acción intersubjetiva, instancia que pone en tensión la determinación que ejercen las coacciones del orden social y la contingencia y la capacidad organizadora del individuo, quien en la medida que se ajusta a ciertas estructuras sociales las convierte en parte de sí mismo (p. 140).

Esta tendencia tiene gran relevancia en la construcción teórica que hace Herbert Blumer (como se citó en Tomasini, 2010) y que acuña con el concepto de interaccionismo simbólico, que sugiere tres premisas importantes sobre la relación entre el individuo y su entorno,

a) "... el ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que éstas significan para él"; b) "... el significado de estas cosas se deriva de, o surge como consecuencia de la interacción social que cada cual mantiene con el prójimo"; c) "... los significados se

manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que va hallando a su paso” (p. 141).

El proceso de socialización así visto, permite articular dos vertientes ya expuestas: la posibilidad que tienen el niño y la niña de ingresar al mundo social, por medio de los recursos de vinculación que le ofrece su primer grupo socializador, donde reciben legados culturales, morales y normativos de su familia, pero además se les reconoce como sujetos activos con capacidad de retomar aquello que desde sus recursos personales, necesidades e intereses, pueda contribuir a su configuración subjetiva, lo que les permite, incluso en momentos vitales posteriores, asumir posturas críticas, resistirse y adoptar otros sistemas valorativos y de comportamiento.

Este proceso de socialización inicia desde el nacimiento y se transforma con el tiempo de acuerdo con las adherencias grupales y colectivas que se van constituyendo, a partir del aprendizaje de normas, signos, símbolos, valores. Jorge Benedicto (1995) lo nombra como un *proceso de aprendizaje* donde se integran varias perspectivas como la transmisión de patrones culturales de una generación a otra, la reproducción social, la adquisición de valores, creencias y símbolos y, la creación individual de identidades sociales (p. 230). En esta perspectiva integradora, el niño y la niña pueden construir su propio “(...) sistema de representaciones e imágenes de lo social que constituirán el componente básico de su[s] identidad[es] social[es] y uno de los determinantes fundamentales de sus pautas de comportamiento” (Benedicto, 1995, p. 230).

En este sentido, Iglesias de Ussel, citado por Benedicto (1995), considera a la socialización como un fenómeno relevante para la sociedad, pues permite la cohesión a partir de la aceptación

de las normas del grupo por parte de sus miembros, pero además, favorece la adquisición individual de recursos para la configuración del *yo* y así llegar a formar parte del grupo como *socio* (p. 230).

Por su parte, para Berger y Luckmann (2003), la carga emocional que implica la socialización primaria, favorece la construcción de identificación de los niños y las niñas, lo que permite el proceso de internalización, que para ellos “(...) constituye la base, primero, para la comprensión de los propios semejantes y, segundo, para la aprehensión del mundo en cuanto realidad significativa y social” (p.163). Es en este proceso donde los sujetos pueden hacer una “(...) abstracción de los “roles” y actitudes de otros significantes concretos” (p. 167), lo que se conoce como el otro generalizado, y constituye para el niño y la niña, la posibilidad de comprender la normatividad socialmente establecida, ya no desde la imposición de la madre o el padre, con órdenes precisas y concretas, sino desde la legitimidad de estas órdenes que le dan otras personas, en palabras de los autores en mención (2003), “(...) otros significantes”, es decir, esta podría ser la entrada a la cultura y a la sociedad.

Esta internalización es posible siempre y cuando haya una relación afectivamente significativa para el niño y la niña, e inicia cuando los agentes socializadores, que en la socialización primaria es la familia, los acoge como recién llegados para insertarlos en la vida social y cultural, mediada por el lenguaje.

A partir de este proceso de socialización primaria, desde la internalización del otro generalizado, la familia no sólo tiene dentro de sus funciones el cuidado y protección de los niños

y niñas, sino la posibilidad de acompañarlos en el desarrollo moral, lo que la constituye en un grupo de gran relevancia para la configuración de sus integrantes como sujetos políticos.

Sin embargo, la familia no siempre ha sido concebida como se reconoce en la actualidad, pues el conocimiento que se tiene de ella, ha sido una construcción histórica y social. En Grecia y Roma la familia se asumía como una unidad económica que buscaba la satisfacción de las necesidades de subsistencia en lo cotidiano; en esta época la unidad familiar incluía, “(...) por un lado, las relaciones personales entre los diferentes miembros de la familia y, por el otro, los elementos económicos que hacen posible su subsistencia” (Duch & Mèlich, 2009, p. 64). Sólo a partir de 1500, la mujer y el niño empiezan a ser nombrados como parte de un grupo, en este caso la familia.

Esta concepción de familia otorga, aunque de manera sutil, una importancia a las relaciones personales, y puede considerarse como fundamento para pensar en la importancia que tienen el afecto y los vínculos familiares en el proceso de socialización, mediado por las prácticas de crianza¹, desde la acción y el discurso.

Estas prácticas, pueden ser definidas como “(...) acciones y comportamientos concretos que se privilegian y se construyen en las relaciones interhumanas de la vida cotidiana” (Salazar et al., 2009, p. 10); estas acciones, deben acompañar la crianza como “(...) un proceso comunal por el cual los niños y niñas aprenden lo que significa ser un individuo” (Salazar et al., 2009, p. 10).

¹ Concepto que tradicionalmente se ha reconocido como pautas de crianza, pero para otorgarle el derecho del saber a la familia, en esta investigación no se nombrarán como pautas (reglas dadas). El concepto de prácticas de crianza es abordado por Myriam Salazar Henao, Patricia Botero Gómez y María Leticia Torres (2009): “Narrativas y prácticas de crianza: hacia la construcción de relaciones vinculantes, lo público y la democracia frente a la violencia intrafamiliar en ocho OIF de Caldas”, en el que siguen a autores como Myers, 1993-1994; Aguirre, 2000; Jensen, 1995; Torres, 2000; Bronfenbrenner, 1987; Tenorio, 2000; Botero & Ríos, 1998-2000.

Este proceso de crianza no puede excluirse del proceso de socialización, pues es en la interacción entre familia o cuidadores, y niños y niñas, que puede llevarse a cabo la acción práctica y discursiva que permitirá la crianza. Salazar et al. (2009) hacen alusión a las prácticas discursivas relacionadas con la crianza, reconociendo que,

(...) se constituyen en un sistema de relaciones que permite la incorporación de objetos, conceptos, teorías y estrategias que determinan la manera de comprender una realidad para educar a los hijos. En ellas las familias tienden los conectores que indican la formación y continuidad de conductas pautadas e imaginarios sociales (interacción y comunicación) y marca lineamientos para la construcción de subjetividades a través de las características emocionales, afectivas, cognitivas, relacionales y ético-morales (p. 44).

Las prácticas de crianza entonces, son mediadoras en el proceso de socialización de niños y niñas a temprana edad, en el que inicia el reconocimiento de la existencia del otro como alteridad. Poder diferenciar entre las creencias propias y las del otro, es una capacidad para comprender intenciones y conductas; es el primer paso para comprender lo que el otro quiere, siente y cree.

Hasta aquí se expone el proceso de socialización como aquella inmersión en el mundo de lo colectivo desde el escenario familiar como primer grupo de acogida del niño y la niña; una socialización que tiene como mediadoras a las prácticas de crianza familiares, que se dan en las vivencias de lo cotidiano. Este primer acercamiento al proceso de socialización, en relación con la familia como escenario que lo posibilita mediante las prácticas de crianza, permite abordar

ahora a la familia, en su función socializadora, y agregando además el componente político a este proceso.

4.2 La familia como espacio de socialización política

Como se menciona en párrafos anteriores, la familia es el primer grupo socializador; para Berger y Luckman (2003), ésta se encarga de la socialización primaria de sus niños y niñas; proceso que permite además de la inmersión en la cultura, dar inicio a la configuración de identidades y subjetividades políticas, con prácticas que tengan esta intencionalidad, sea de forma explícita o implícita.

Al respecto Benedicto (1995) propone, “(...) desde este momento [socialización primaria o inicial], hay indicios de socialización política” (p. 231). Para él, lo político siempre está en la vida del ser humano y no simplemente aparece en su biografía de pronto. Esta postura la desarrolla argumentando que incluso aquellos hechos que no parecen del orden político para el niño y la niña, como las representaciones de lo social y el poder, van configurando el proceso de socialización política para ellos; además sugiere que el aprendizaje político no siempre se da de forma explícita (p. 231).

Este argumento da soporte a la propuesta de que en las acciones y discursos cotidianos, aunque sea tácitamente, los niños y las niñas reciben información que favorece el aprendizaje político, desde las relaciones de poder, las acciones de cuidado, la forma de nombrarse los integrantes de la familia, la toma de decisiones, las posturas y discursos frente a lo que se considera bueno o malo, la solución de dificultades, entre otras. Además, siguiendo este

presupuesto, el niño y la niña, a partir de su inmersión en una cultura y mediante su proceso de socialización primaria, “(...) aprende los valores sociopolíticos fundamentales, desarrolla vínculos de identificación con los símbolos políticos de la colectividad, adquiere una cierta comprensión de los significados políticos más habituales, se hace partícipe de una memoria histórica, unas tradiciones, etc.” (Benedicto, 1995, p. 231); es decir, la familia no sólo estaría contribuyendo a la formación política desde acciones implícitas como se nombra anteriormente, sino de forma explícita mediante la transmisión de la cultura en términos políticos.

El reconocimiento de la familia como escenario de socialización política, tiene más preeminencia, cuando hay un acercamiento a la definición de socialización política propuesta por Greenstein, citado por Benedicto (1995), donde se nombra como,

(...) todo tipo de aprendizaje político, formal o informal, deliberado o no, en todos los estadios del ciclo vital, incluyendo no sólo el aprendizaje político explícito sino también el nominalmente no político que afecta, sin embargo, al comportamiento político, como, p.ej., el de las actitudes sociales políticamente relevantes o la adquisición de característica de la personalidad que ofrezcan también relevancia política (p. 21).

Esta definición apoya la propuesta de reconocer a la familia, no sólo en su función cuidadora, sino como aquel escenario socializador que aporta a la configuración personal de los niños y las niñas mediante las prácticas de crianza, además para visibilizarla como un grupo formador de ciudadanía. Si bien no es el único factor determinante para definir los comportamientos de los niños y las niñas en el actuar colectivo, por ser el primer espacio de socialización, sí tiene influencia importante, puesto que es allí donde los integrantes vivencian las primeras

experiencias de reconocimiento, tanto de sí mismos como de los otros y las otras, de cuidados y acogida, además, es el primer grupo vinculante, en el que emociones morales, como la compasión, pueden formarse.

La familia como escenario de socialización política, se convierte entonces en un espacio propicio para la construcción de ciudadanía, tal como lo nombra Juan Bernardo Zuluaga (2004) en su artículo *La familia como escenario para la construcción de ciudadanía: una perspectiva desde la socialización en la niñez*, quien la concibe como el primer espacio donde se conectan los niños y las niñas con el mundo social que se habita. En este artículo, se amplía las funciones de la familia más allá de espacio de socialización, y se concibe como la entidad que aporta un matiz diferente a la vida social, como escenario en el cual se configura la subjetividad y donde se cultiva la identidad del sujeto.

El escenario familiar se vive como una experiencia que permite al niño y la niña la internalización de los derechos, la libertad individual, la participación, el respeto mutuo, entre otros, que son importantes para la interacción social; es decir, como lo expone Musito (como se citó en Zuluaga, 2004), “(...) la familia es el primer “laboratorio social” del niño y de la niña, y como tal deja una impronta básica en su sistema de representaciones y creencias” (p. 94).

Por otra parte, en este proceso de socialización primaria, es importante hacer referencia al reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos, puesto que limitar o negar la posibilidad de reconocimiento jurídico, como lo nombra Honneth (2010), lleva a la exclusión y la invisibilización, y por tanto, al desconocimiento de ellos y ellas como sujetos políticos.

Para sustentar esta postura, se retoma el enfoque propuesto por Axel Honneth (2010) quien se refiere al reconocimiento desde la oposición a la categoría de menosprecio, es decir, el reconocimiento del otro es lo contrario del menosprecio; este autor define que “(...) las circunstancias que son vividas como *injustas* presentan una clave adecuada para explicar la conexión interna entre moral y reconocimiento” (p. 23). Para Honneth (2010), este tipo de reconocimiento es la contraposición a un menosprecio en el que se priva al ser humano de sus derechos y se incurre en una exclusión social; para este proyecto investigativo, el reconocimiento jurídico de niños y niñas, sería una de las formas de reivindicar sus derechos.

4.3 Lo político y la política. Conceptos con una sutil diferencia

Reconocer a la familia como espacio de socialización política implica un acercamiento al concepto de la política, puesto que, generalmente, cuando las personas hacen referencia a este tema, la asocian principalmente con el ejercicio del poder, los partidos políticos y con el sistema de gobierno; prejuicios enmarcados en las figuras tradicionales del Estado, que se reducen al poder gubernamental y que alejan a la familia como agente primario, y además protagonista de los procesos de socialización política que viven los seres humanos desde la niñez.

Hannah Arendt (1997) desarrolla una teoría sobre la política, basada en un principio fundamental llamado *pluralidad*. Para ella,

La política trata del estar juntos y los unos con otros de los *diversos*. Los hombres se organizan políticamente según determinadas comunidades esenciales en un caos absoluto, o a partir de un caos absoluto de las diferencias, (...) los hombres se trataran entre ellos en

libertad, más allá de la violencia, la coacción y el dominio, iguales con iguales, que mandaran y obedecieran sólo en momentos necesarios –en la guerra– y, si no, que regularán todos sus asuntos hablando y persuadiéndose entre sí (p. 69).

En esta medida, Arendt otorga sentido a la política, concibiéndola como actividad para expresar, discutir y decidir, actividad que se aleja de las tradicionales formas de representar la política, pues para que la política pueda convertirse en la actividad humana por excelencia, es necesario salir de la vida privada al escenario de lo público, lugar de encuentro con los otros.

Para establecer un acercamiento a la diferencia entre la política y lo político, se tendrá en cuenta la reflexión realizada por Álvaro Díaz Gómez, quien basa sus reflexiones en Arendt como referente para esta distinción, enriqueciéndola con la discusión académica y teórica de la línea de investigación Socialización Política y Construcción de Subjetividades del doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, CINDE-Universidad de Manizales. Para Díaz (2003),

La política aborda en su reflexión y acción práctica los aspectos más estructurales (formas de gobierno), los mecanismos (institucionalidad) y procedimientos (maneras mediante las cuales damos legalidad y legitimidad a las dos anteriores) que permiten la organización y convivencia de las diferencias y pluralidad de y entre hombre / mujeres. Estos tres aspectos no son estáticos, ahistóricos e individuales; al contrario, son puesta en común, construcción colectiva, historicidad. La política es una expresión de lo político en tanto tiene que ver con lo procedimental de éste (p. 51).

Esta definición de política, permite el acercamiento claro a aquello que convoca la posibilidad de la actuación en la esfera pública, que si bien no es vivida de forma concreta en la familia, puesto que no es *in situ* donde se vive como experiencia propiamente como política, sí es de relevante importancia para comprender cómo lo que se configura en la familia, frente a lo que más adelante se expondrá como lo político, tendrá resonancia en esto que se presenta como definición de la política.

La familia no es un escenario aislado de lo que ocurre en la esfera pública, menos aún de lo que la política misma va construyendo históricamente, pues es el espacio donde, tal vez, se haga síntesis de aquello que viven sus integrantes públicamente hablando, en la experiencia política. Lugar de síntesis significa, que la familia es ese grupo que después de acoger a sus integrantes y mediar su relación con ellos desde las prácticas de crianza, les permite la inmersión en lo social, pero que a la vez, recibe de cada uno de ellos y de ellas, la propia vivencia social, política y cultural. Es entonces la familia un espacio permeado directamente por la política.

Es interesante observar cómo las formas de gobierno que son acciones prácticas de la política, van configurando también formas de gobierno en las familias; en países como Colombia, por ejemplo, donde la historia política cuenta la elección de gobernantes con fuertes convicciones patriarcales, no es extraño también encontrar que las familias buscan mantener este tipo de orden dentro de sus hogares.

Esta discusión se tendrá en cuenta en el trabajo de campo con las familias seleccionadas para la presente investigación, con el fin de acercarse a la comprensión de la permeabilidad de la política en la familia y lo que constituye esta entrada.

Ahora es importante presentar el concepto de lo político desde el mismo autor, quien sustenta que,

(...) *lo político* hará referencia a los contenidos discursivos que se expresan en la práctica diaria del mundo de la vida. En tal sentido, es la expresión fenomenológica de la política, es su condición *procesual*. Lo político, por lo tanto, tendrá como ámbito de estudio la acción política y se preocupará por la producción de conocimiento respecto a: la libertad, legitimidad, concepciones políticas, acciones (prácticas), discursos (imaginarios, identidades), pluralidad, subjetividad, *alteridad*, flexibilidad, mismidad (Díaz, 2003, pp. 51-52).

Esta propuesta de Díaz confirma para las investigadoras una de las apuestas para este trabajo investigativo, pensar lo político en el mundo de la vida, que si bien allí no se construye un conocimiento legitimado socialmente sobre aquello que se nombra como política, sí determina prácticas que retornan a la práctica política misma. Es mediante los discursos que la familia se relaciona con sus miembros, en este caso los niños y las niñas, produciendo conocimientos sobre prácticas como la libertad, la compasión, la solidaridad, el respeto, el cuidado, el reconocimiento, e incluso, sobre la historia política del país. Esto es lo que Díaz (2003) nombra como *expresión fenomenológica de la política*, es decir, lo político que se vive en el mundo de la vida para producir los conocimientos mencionados, se hará acción en la política, en el mundo de lo público.

5. Objetivos

5.1 Objetivo general

Comprender las prácticas de crianza implementadas por seis² 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.

5.2 Objetivos específicos

- Reconstruir descriptivamente las prácticas de crianza que fortalecen el reconocimiento, el cuidado de sí, y forman en la compasión como emoción moral.
- Comprender las prácticas de crianza de las familias centradas en el cuidado de sí, del otro y la otra y de lo otro, y su relación con la configuración de los niños y las niñas sujetos políticos.
- Interpretar las relaciones afectivas que se dan en la familia con sus niños y niñas, para el desarrollo la compasión como emoción moral y el reconocimiento que favorezcan el proceso de socialización política y su configuración como sujetos políticos.

² Si bien en el proyecto aparecen seis familias, con las cuales, en un principio se pensó realizar la investigación, finalmente se tomaron tres de ellas. Ello se aclara en el informe técnico, donde también se cambia este dato en el objetivo general.

6. Ruta metodológica

En concordancia con el interés de este proyecto investigativo, para alcanzar estos objetivos, se traza una ruta metodológica sustentada en el método de investigación cualitativo, con una base epistemológica hermenéutica, y que contempla como estrategia metodológica el relato de vida para rescatar la singularidad de las prácticas de crianza que implementan las seis familias con hijos e hijas entre los 5 y 8 años de edad. La generación de la información se hará a través de conversaciones guiadas que permitan a los niños y a las niñas, y sus a cuidadores principales, hacer relatos de su vida cotidiana.

El proceso de análisis de la información recolectada, se llevará a cabo mediante la reconstrucción de los relatos, teniendo en cuenta las siguientes dimensiones: reconocimiento, cuidado de sí y del otro, y la compasión como emoción moral.

Según Luna (2006), “(...) la investigación cualitativa, más que un conjunto de estrategias metodológicas, es una alternativa de aproximación a lo humano, en el lenguaje y por el lenguaje, es un camino para acceder al sentido de lo humano” (p. 16), definición que conversa con la posibilidad de leer las prácticas de crianza que favorecen la configuración de sujetos políticos; puesto que estas prácticas están mediadas por el discurso y la acción, y la manera de acceder a ellas es haciendo una aproximación desde el lenguaje, siendo éste, el que le da sentido a la reconstrucción de lo que ocurre en el escenario de la acción humana en el mundo de la vida (o en la vida cotidiana de las familias), que sólo es posible en la interacción entre sujetos. Esta investigación también es denominada como comprensiva, lo que permite el acercamiento a la experiencia vital humana, que para este caso se centra en las prácticas de crianza, las acciones y

discursos de éstas que favorecen las dimensiones de reconocimiento, cuidado de sí y del otro, y la compasión, que están instaladas en la vivencia cotidiana de las familias, mediadas por lo afectivo.

Para la comprensión del proceso de socialización política que se da mediante las prácticas de crianza en las familias, como fuente de reflexión epistemológica, la hermenéutica posibilita la interpretación de las vivencias, experiencias y acontecimientos que se contienen en la vida misma del día a día de las familias en sus interacciones con los niños y niñas. Para Herrera (2009), la *experiencia hermenéutica* se refiere al lugar de la interpretación que tiene siempre el ser humano (p. 121).

Para este ejercicio de interpretación inicial o intratextual, y comprensión posterior, que debe estar atravesado por el discurso y la acción simbólica, las investigadoras definen el relato de vida como estrategia metodológica, porque permite articular los significados subjetivos de la propia experiencia de la familia y de las investigadoras con las prácticas sociales.

Lejeune (como se citó en Cornejo, Mendoza & Rojas, 2008), define el relato como “(...) la puesta en escena de uno por uno” (p. 31). Con esta definición se le asigna una condición de importancia subjetiva y de interconexión social, puesto que le otorga a quien se relata, la posibilidad de apropiación de su historia en una construcción subjetiva, que por supuesto deviene de la posibilidad de comunicación y vivencia en lo social, con otras subjetividades y posibilidades de leer las experiencias.

Esta definición, ubica al relato de vida en una dimensión ética, que Cornejo et al. (2008) caracterizan como el enfoque existencial del relato en la investigación. Parafraseando a De

Villers, estos tres investigadores afirman que “(...) hacerse cargo de las propias palabras, asumir la posición subjetiva desde la que hablamos, es siempre una opción ética” (p. 30).

6.1 Descripción de las familias participantes

Se seleccionan seis familias con niños y niñas entre los 5 y 8 años de edad, por ser un momento del ciclo vital fundante del desarrollo moral del niño y la niña. Si bien estas edades no corresponden a lo que Berger y Luckman han denominado la primera infancia, la pretensión de seleccionar este rango etario se argumenta en la posibilidad de conversar, no solo con los cuidadores, sino con estos niños y niñas, por tanto, la competencia comunicativa hablada es de central importancia.

Otro argumento para la selección de familias con hijos e hijas en edades de 5 a 8 años, es la experiencia de ambas socializaciones –primaria y secundaria- que viven estos niños y niñas, lo que amplía la posibilidad de formación en convivencia colectiva, con enfoque plural, importante para hablar de manifestaciones de la socialización política como reconocimiento, cuidado y compasión con otros y otras que no siempre están dentro del espectro familiar.

A continuación se presenta una breve descripción de las seis familias que participarán de forma voluntaria en el estudio. Por razones éticas y de cuidado de las identidades, se utilizarán letras como pseudónimos para hacer referencia a los y las participantes.

- **Familia 1**

Es una familia reconfigurada, viven la madre (Ym), la niña de 6 años (Sni), el actual compañero sentimental de la madre (LGp), quien tiene un hijo (SMn) de 9 años que vive con su madre. Comparten la vivienda con tres jóvenes, un tío (O) y dos tías (A y B) y con un perro que es la mascota de la familia. La vivienda es alquilada en un barrio de alto riesgo social de la ciudad de Medellín. Actualmente la madre labora por prestación de servicios. Los ingresos económicos están a cargo de la madre, su compañero y el tío de la niña, que suman 3SMLV. El padre de la niña comparte con ella una vez por mes y no aporta económicamente para su sustento. Las cuidadoras principales de la niña, quien cursa 1º grado en una institución de carácter público, son la madre (Ym) y la tía (B).

- **Familia 2**

Esta familia está conformada por la madre (PAm) y el niño de 8 años (JJn), que actualmente cursa 2º grado en una institución de carácter privado, que es pagado por un familiar, pues actualmente la madre no cuenta con empleo. Viven en un apartamento alquilado, pagado por la actual pareja sentimental de la madre, quien vive en Estados Unidos, a donde planea irse esta familia a vivir. El padre (LGp) de la niña vive actualmente con otra pareja, con quien tiene un hijo de 1 año (E). V y E tienen una relación muy cercana porque ambos son cuidados en algunas ocasiones por los abuelos paternos.

- **Familia 3**

El niño (SMn) tiene 8 años de edad, está cursando 3º de primaria en una institución educativa pública. Vive con su madre (AMm), la abuela materna (H), una hermana de la abuela (G), dos

tíos (L y S), una tía (T) y una prima adolescente (X). Viven en una casa de propiedad familiar. La madre tiene 36 años de edad, con estudios técnicos, actualmente está laborando, recibe una ayuda económica del papá del niño. El padre está casado y conformó un hogar, nunca ha vivido con el niño, se ven con regularidad. Cuando la mamá no puede estar con su hijo, él queda al cuidado de los familiares que viven en la casa. Actualmente la madre no tiene pareja sentimental.

- **Familia 4**

Z es una niña de 7 años que cursa 1º grado en una institución educativa normalista de carácter privado. Convive con un tío (LL) y su mamá (Ñ). Z cuando no está con su mamá se queda con sus abuelos maternos quienes viven muy cerca de su casa y se encargan de cuidarla. El papá de Z ha estado ausente en la crianza de ella, siendo su mamá quien la ha asumido. La madre tiene estudios universitarios y actualmente labora como prestadora de servicios en un proyecto de ciudad.

- **Familia 5**

Familia conformada por el padre y dos hijos, uno de 8 años y otro de 14; la presencia de la madre se limita a los fines de semana, por lo que el padre se hace responsable del cuidado y el sustento económico de los niños. W, el niño de 8 años, cursa actualmente grado 2º en una institución educativa de carácter público donde también estudia su hermano Z. El padre tiene 36 años, con estudios tecnológicos, y en la actualidad está vinculado laboralmente en una empresa de carácter privado, por lo que recibe ingresos de 4SMLV. Viven en una casa de propiedad familiar; en el primer piso viven los abuelos paternos, quienes acompañan al padre en el cuidado y crianza de los niños. Actualmente el padre no tiene pareja sentimental.

- **Familia 6**

La familia de N, está conformada por el padre (Q), la madre (P) y dos hijas, N (7 años) y F (2 años). Las dos niñas estudian en instituciones educativas de carácter privado; N actualmente cursa 1° grado. Viven en un apartamento propio en uno de los municipios del Área Metropolitana. La madre tiene 34 años de edad y el padre 35, ambos con estudios universitarios, son dueños de una empresa, con muy buenos ingresos económicos. Cuando no están con los papás, quedan a cargo de una empleada.

7. Consideraciones éticas

Este proyecto investigativo contempla la importancia de respetar los derechos e integridad de las personas que participarán en él, puesto que detrás de los conceptos y teorías anteriormente expuestos, tácitamente hay implicaciones morales y éticas, máxime si se habla de la reconstrucción de experiencias de vida cotidianas, mediadas por las prácticas de crianza de familias. Si bien la familia está permeada por lo público, y a su vez lo contiene en forma de síntesis por su inmersión en el mundo de la vida compartido, el *nicho* construido para sus vivencias y prácticas cotidianas contiene en sí mismo seres humanos que las investigadoras reconocen en su integridad.

Por tanto, se presentan aquí unas consideraciones éticas que favorezcan el respeto y la libertad frente a las historias que narrarán las seis familias participantes en la investigación, como muestra de valoración absoluta por permitir la entrada en su cotidianidad, específicamente en sus prácticas de crianza narradas por ellas mismas.

Las investigadoras se comprometen a mantener por encima de las pretensiones propias de la investigación, los derechos y la dignidad de cada integrante de las familias que accedieron, en nombre de la construcción de conocimiento académico, a contar sus historias de vida.

Asimismo, las investigadoras se comprometen a informar claramente a cada familia participante de qué se trata la investigación, en este sentido las familias tendrán la opción de participar o no y sabrán que tienen el derecho a retirarse de ella en cualquier momento; de igual forma, las investigadoras se comprometen a que la información derivada del proceso investigativo será utilizada únicamente con fines académicos; además se garantizará la privacidad y el anonimato cuando los participantes en la investigación así lo requieran.

Se asegura que en la investigación propuesta, sólo se tomarán en cuenta como relevantes aquellos aspectos que sean compatibles con los valores, intereses, creencias y preferencias de los participantes, de tal suerte que no sea vulnerada su sensibilidad e integridad personal, además, se tratarán sólo temas relacionados con la investigación y aquellos que, libre y conscientemente, permitan las personas entrevistadas revelar sin que exista direccionamiento o coacción alguna por parte de las investigadoras.

La información provista, será en un lenguaje comprensible, de manera que los participantes puedan aportar la información en perspectiva del logro de los propósitos de la investigación, y se verificará que los sujetos estén en capacidad de entender claramente el sentido y objetivos de las entrevistas, por tratarse de un elemento complejo en nuestro contexto.

El consentimiento informado (Anexos 2 y 3) será una estrategia para la explicitación del proceso, se hará de forma oral y escrita y éste contendrá todos los asuntos que conciernen a los participantes de la investigación con respecto a los objetivos, las técnicas que generarán la información, los compromisos y derechos que adquieren al vincularse a la investigación, los riesgos potenciales, los alcances tanto del estudio como de su participación, los acuerdos sobre tiempos, permanencia y confidencialidad. Este consentimiento fue construido tanto para los/as cuidadores/as, como para los niños y niñas, otorgando igual importancia a ambos por el respeto y la visibilidad de estos niños y niñas.

8. Resultados y productos esperados y potenciales beneficiarios

Cuadro 1. Generación de nuevo conocimiento

Resultado/Producto esperado	Indicador	Beneficiario
Artículo Colectivo de Resultados	Artículo presentado a revista indexada	- Comunidad académica - Línea de investigación Socialización Política y Construcción de Subjetividades – CINDE. - Entidades gubernamentales y privadas especializadas en el tema
Tres Artículos individuales (de reflexión teórica y metodológica) <ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento desde Axel Honneth: Magda Victoria Díaz Alzate • Compasión desde Martha 	Artículos presentados a revista indexada	- Comunidad académica - Línea de investigación Socialización Política y Construcción de Subjetividades – CINDE.

Nussbaum: Olga Tatiana David Manco <ul style="list-style-type: none"> Cuidado Desde Martha Nussbaum y Carol Gilligan: Lina María Arbeláez		
---	--	--

Cuadro 2. Apropiación social Del Conocimiento

Resultado/Producto esperado	Indicador	Beneficiario
Propuesta Educativa enfocada a familias para la construcción colectiva sobre socialización política como una posibilidad vivida en las prácticas de crianza	<ul style="list-style-type: none"> - Material educativo -Encuentros Educativos 	- Familias

Cuadro 3. Impactos sociales esperados a partir del uso de los resultados

Impacto esperado	Plazo³	Indicador verificable	Supuestos
La reconstrucción de las prácticas de crianza que favorecen el proceso de socialización política y la configuración de los niños y las niñas como sujetos políticos, de las familias participantes en el proyecto investigativo.	Corto	Entrevista conversacional antes y después del proceso investigativo, que permita evidenciar el impacto esperado.	Aceptación por parte de las familias para participar de la investigación y responder la entrevista, en sus dos momentos.

³ En años después de finalizado el proyecto: corto (1-4), mediano (5-9), largo (10 o más).

Impacto esperado	Plazo³	Indicador verificable	Supuestos
Contribuir al desarrollo de conocimiento en la línea de investigación: Socialización Política y Construcción de Subjetividades.	Mediano	Producción académica.	La aceptación por parte de los miembros de la comunidad académica CINDE, para propiciar los espacios de los encuentros y contar con su participación activa en ellos.

Cuadro 4. Cronograma de actividades 2013-2014

ACTIVIDADES	JUN	JUL	AGO	SEP	OCT	NOV	DIC	ENE	FEB	MAR
Selección de las familias										
Proceso de sensibilización de las familias seleccionadas como participantes										
Búsqueda de información en fuentes primarias y secundarias para la construcción y actualización del marco teórico y la caracterización de las familias participantes y sus prácticas de crianza										

cotidianas										
Primera conversación con madres y cuidadores significativos de los niños y las niñas para firmar el consentimiento informado										
Primer conversación con niños y niñas para presentar el proyecto y firmar el consentimiento informado										
Conversaciones dirigidas con madres y cuidadores significativos de los niños y las niñas										
Trabajo lúdico con niños y niñas con juegos de roles y dibujos de la familia										
Lectura interpretativa de los relatos										
Clasificación de información por categorías										
Diligenciamiento de los diarios de campo de las familias y de las										

investigadoras										
Construcción de los artículos individuales										
Construcción del informe de investigación										
Construcción del artículo final de resultados										
Construcción de propuesta educativa										
Socialización de los avances de la investigación										
Devolución a las familias participantes sobre el proceso investigativo, sus avances y resultados finales										
Entrega de informe final, artículos y propuesta educativa para su evaluación										

9. Referencias

- Alvarado, S. V. y Carreño, M. (enero- junio 2007). La formación ciudadana: Una estrategia para la construcción de justicia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud* 5 (1), 1-15. Recuperado de <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/288/156>
- Alvarado, S. V., Ospina-Alvarado, M. C. y García, C. M. (enero-junio 2012). La subjetividad política y la socialización política, desde las márgenes de la psicología política. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 10 (1), 235 -256. Recuperado de <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/597/326>
- Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Botero, P. y Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología* 6 (11), 19 – 43. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/ras/v6n11/v6n11a03.pdf>
- Alvarado, S. V., Ospina, H. F. y Luna, M. T. (julio-diciembre 2005). Concepciones de justicia en niños y niñas que habitan contextos urbanos violentos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 3 (2), 1- 30. Recuperado de <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/305/174>

Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Luna, M. T., y Camargo, M. (enero-junio 2006). Transformación de actitudes frente a la equidad en niños y niñas de sectores de alta conflictividad social, en un proceso de socialización política y educación para la paz. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 4 (1), 1 - 28. Recuperado de <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/393/242>

Arendt, H. (1997). *¿Qué es la Política?* Barcelona, España: Paidós Ibérica

Arendt, H. (1998). *La condición humana*. Barcelona, España: Paidós Ibérica

Benedicto, J. (1995). La construcción de los universos políticos de los ciudadanos. En M. L. Moran y J. Benedicto (eds). *Sociedad y política. Temas de sociología política* (pp. 299-322). Madrid, España: Alianza Editorial.

Berger, P. y Luckmann, T. (2003). *La construcción Social de la realidad*. Buenos Aires Argentina: Amorrortu editores.

Botero, P. y Alvarado, S. V. (julio-diciembre 2006). Niñez, ¿política? y cotidianidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 4 (2), 1-23. Recuperado de <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/397/232>

Cardona, J., Vélez, D. y Toro, A. (2008). *La vivencia de participación de los niños y las niñas* (Tesis de Maestría). Universidad de Manizales – CINDE. Colombia, Medellín.

Castaño, S. (2008). *El puente está quebrado... El rostro del otro/a en la construcción de la subjetividad política en niños con medida de protección desde la participación* (Tesis de Maestría). Universidad de Manizales – CINDE. Colombia, Medellín.

Cornejo, M., Mendoza, F. y Rojas, R. (2008). La investigación con relatos de vida: Pistas y opciones del diseño metodológico. *Revista Psykhe* 17 (1), 29-39. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/psykhe/v17n1/art04.pdf>

Delgado, R. y Vasco, C. (19 al 26 de agosto de 2003). Interrogantes en torno a la formación de las competencias ciudadanas y la construcción de lo público. En *Simposio Internacional de Investigación*. Simposio llevado a cabo en Manizales. Colombia. Recuperado de <http://www.javeriana.edu.co/Facultades/Educacion/html/programa/maestria/II-07/documentos/art-ed-ciudadana.pdf>

Díaz G, A. (2003). Una discreta diferenciación entre la política y lo político y su incidencia sobre la educación en cuanto a la socialización política. *Revista Reflexión Política* 9, 48-58. Recuperado de <http://revistas.unab.edu.co/index.php?journal=reflexion&page=article&op=view&path%5B%5D=749&path%5B%5D=721>

Duch, L. y Mèlich, J. C. (2009). *Ambigüedades del amor. Antropología de la vida cotidiana.*

Madrid, España: Trotta

Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa.* Medellín, Colombia:

Fondo Editorial Universidad EAFIT.

Galeano, M. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada.*

Medellín, Colombia: La Carreta Editores.

Hernández, L., García, L., Vélez, A., y Estrada, A. (2009). *El juego como mediación para la*

construcción de ciudadanía política (Tesis de Maestría). Universidad de Manizales –

CINDE. Colombia, Medellín.

Herrera, J. D. (2009). *La comprensión de lo social. Horizonte hermenéutico de las ciencias*

sociales. Bogotá, Colombia: Ántropos

Honneth, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una*

teoría social. Buenos Aires, Argentina: Katz Editores

Jaime-Castillo, A. M. (2000). Familia y Socialización política. La transmisión de orientaciones

ideológicas en el seno de las familia Española. *Revista Española de Investigaciones*

Sociológicas 92, 71-92. Recuperado de

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99717881004>

Luna, M. T. (2006). *La intimidad y la experiencia en lo público* (Tesis de Doctorado). Universidad de Manizales-CINDE. Colombia, Manizales.

Luna, M. T. (2010). *Investigación comprensiva: implicaciones metodológicas*. Módulo 2 del área de investigación de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Medellín, Colombia: CINDE.

Nussbaum, M. C. (2001). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Barcelona, España: Paidós Ibérica

Palacio, M. (2009). Los cambios y transformaciones en la familia. Una paradoja entre lo sólido y lo líquido. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia 1*, 46 – 60. Recuperado de http://revlatinofamilia.ucaldas.edu.co/downloads/Rlef1_3.pdf

Puig, J. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona, España: Paidós Ibérica

Ramos, R. (1990). La familia como agente de socialización política. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado 9*, 85-99. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117723>

Restrepo, H., Quiroz, I., Ramírez, G. y Mendoza, Y. (2009). *Familias que aman, bebés que participan. Concepciones y prácticas sobre la participación de los niños y niñas durante el primer año de vida* (Tesis de Maestría). Universidad de Manizales – CINDE. Colombia, Medellín.

Salazar, M., Botero, P., y Torres, M. (01 al 007 de noviembre de 2009). Narrativas y prácticas de crianza: hacia la construcción de relaciones vinculantes, lo público y la democracia frente a la violencia intrafamiliar en ocho OIF de Caldas. En *Foro Mundial de Grupos de trabajo por la Primera Infancia Sociedad Civil – Estado*. Foro llevado a cabo en Cali, Colombia. Recuperado de http://www.ascofapsi.org.co/documentos/2010/v_catedra/sesion_3/narrativas_familiares.pdf

Tomasini, M. (marzo 2010). Un viejo pensador para resignificar una categoría psicosocial: George Mead y la socialización. *Revista Athenea Digital 17*, 137-156. Recuperado de <http://atheneadigital.net/article/view/668/492>

Viveros, E. (2010). La alteridad familiar. Una aproximación desde el concepto de alteridad en Emmanuel Lévinas (Tesis de Maestría). Universidad de Manizales – CINDE. Colombia, Medellín.

Zuluaga, J. (enero-junio 2004). La familia como escenario para la construcción de ciudadanía: Una perspectiva desde la socialización en la niñez. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud 2*(1), 84- 98. Recuperado de <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/327/193>

INFORME TÉCNICO DE LA INVESTIGACIÓN

**LA FAMILIA COMO ESPACIO DE SOCIALIZACIÓN POLÍTICA: PRÁCTICAS DE
CRIANZA QUE FORMAN A NIÑOS Y NIÑAS EN CUIDADO, RECONOCIMIENTO Y
COMPASIÓN**

Investigadoras

MAGDA VICTORIA DÍAZ ALZATE

LINA MARÍA ARBELÁEZ GÓMEZ

OLGA TATIANA DAVID MANCO

Tutora

DIANA MARÍA GONZÁLEZ BEDOYA

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES - FUNDACIÓN CENTRO
INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO –CINDE-**

2015

CONTENIDO

<u>1.</u>	<u>RESUMEN TÉCNICO</u>	62
<u>1.1</u>	<u>DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA</u>	62
<u>1.2</u>	<u>RUTA CONCEPTUAL</u>	64
<u>1.2.1</u>	<u>LA FAMILIA COMO ESCENARIO DE SOCIALIZACIÓN POLÍTICA</u>	65
<u>1.2.2</u>	<u>CUIDADO Y ACOGIDA</u>	67
<u>1.1.1</u>	<u>RECONOCIMIENTO EN HONNETH</u>	68
<u>1.1.2</u>	<u>LA COMPASIÓN PARA MARTHA NUSSBAUM</u>	69
<u>1.2</u>	<u>PRESUPUESTOS EPISTEMOLÓGICOS</u>	70
<u>1.3</u>	<u>METODOLOGÍA UTILIZADA PARA LA GENERACIÓN DE INFORMACIÓN</u>	72
<u>1.3.1</u>	<u>ACTORES SOCIALES</u>	72
<u>1.3.2</u>	<u>TÉCNICAS PARA LA GENERACIÓN DE INFORMACIÓN</u>	74
<u>1.3.3</u>	<u>CONSIDERACIONES ÉTICAS</u>	75
<u>1.4</u>	<u>PROCESO DE ANÁLISIS</u>	77
<u>1.4.1</u>	<u>Registro, organización y análisis de la información</u>	77
<u>1.4.2</u>	<u>Análisis: construcción de sentidos de los relatos</u>	79
<u>2.</u>	<u>PRINCIPALES HALLAZGOS Y CONCLUSIONES</u>	80
<u>3.</u>	<u>PRODUCTOS GENERADOS</u>	88
<u>3.1</u>	<u>ARTÍCULOS</u>	89
<u>3.2</u>	<u>DISEMINACIÓN</u>	89
<u>3.3</u>	<u>APLICACIONES AL DESARROLLO</u>	90
<u>4.</u>	<u>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u>	91
<u>5.</u>	<u>ANEXOS</u>	95

<u>Anexo 1. Consentimiento informado-cuidadores</u>	95
<u>Anexo 2. Consentimiento informado-niños/as</u>	98
<u>Anexo 3. Matriz de análisis</u>	104

1. Resumen técnico

1.1 Descripción del problema

En la construcción social e histórica de lo político, la familia ha sido relegada al proceso de crianza y cuidado de los/as niños/as en su función de socializadora, frente a otras instituciones a las que se les ha definido claramente una función en la formación política. Aunque se han logrado avances en el reconocimiento de la familia como un escenario de formación moral y ética, en el rastreo que realizamos encontramos que ha sido poco explorada como una institución que puede aportar a la construcción de representaciones del mundo de lo público desde sus prácticas cotidianas.

Tuvimos presentes categorías teóricas que, a nuestro modo de ver, hacen parte de la formación de los/as niños/as en la intención de comprender de qué manera las prácticas de crianza, parte del proceso de socialización que se vive en la familia, aportan a la configuración de los/as niños/as como sujetos políticos. Estas categorías son las prácticas de reconocimiento y cuidado, y la emoción moral de la compasión, y se hicieron presentes como focos susceptibles de ser interpretados en los relatos de vida de las familias participantes de esta investigación.

Es por ello que el ejercicio investigativo se centró en la comprensión de las prácticas de crianza que forman en el reconocimiento, el cuidado y la compasión, que como ya lo mencionamos, aportan a la configuración de los/as niños/as sujetos políticos. Para lograrlo, partimos de definir algunos presupuestos que nos permitieran acercarnos a las familias como escenario de socialización política, y a las prácticas de crianza como vivencias cotidianas de la

esfera familiar que forman en prácticas morales para la acción colectiva de los sujetos políticos en lo público. Para ello, nos apoyamos en los aportes teóricos de autores como Benedicto, Tomasini, Berger y Luckman, Honneth, Duch y Mèlich, Nussbaum y Gilligan, quienes nos permitieron tejer relaciones propicias para la construcción comprensiva de los relatos de vida de las familias.

Asimismo, fuimos construyendo una noción de sujeto político que inicia su configuración en el primer espacio de socialización, en el que los integrantes vivencian las primeras experiencias de reconocimiento, tanto de sí mismos como de los otros y las otras; de cuidados y acogida, y la emoción moral de la compasión, que pueden formarse en este primer grupo vinculante. Pensamos en el niño/niña como un sujeto que construye un sentido de bien y de mal para permitirse vivir en comunidad en dos espacios: primero como integrante de una familia que en su configuración es heterogénea, sus relaciones están marcadas por el poder, pero también con posibilidades de individuación; y alternativamente como parte de un grupo más amplio con unos legados culturales comunes, que posibilitan un relacionamiento plural.

Estas comprensiones, nos permitieron delimitar la ruta de interpretación para dar cuenta de las preguntas de investigación: ¿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? Para ello, nos propusimos, como objetivo general, comprender las prácticas de crianza implementadas por tres familias con niños y niñas entre los 5 y 8 años, que fortalecen el reconocimiento y el cuidado, y forman en la compasión como emoción moral para la configuración de los/as niños/as como sujetos políticos.

Para lograrlo, definimos tres objetivos específicos como camino posible:

- Reconstruir descriptivamente las prácticas de crianza que fortalecen el reconocimiento, el cuidado, y forman en la compasión como emoción moral
- Comprender las prácticas de crianza de las familias centradas en el cuidado de sí, del otro y la otra y de lo otro, y su relación con la configuración de los niños y las niñas como sujetos políticos.
- Interpretar las relaciones afectivas que se dan en la familia con sus niños y niñas, para el desarrollo de la compasión como emoción moral y el reconocimiento, que favorezcan el proceso de socialización política y su configuración como sujetos políticos.

1.2 Ruta conceptual

Presentamos a continuación, una síntesis de los conceptos de mayor relieve en nuestra investigación y que sirvieron de referente para el análisis de los relatos de los niños/as y sus familias. Es importante anotar que los artículos “Experiencias de reconocimiento vividas por los niños y las niñas en sus familias”, “De ser cuidado a cuidador, una ética que puede aprenderse en la familia”, y “La compasión, una emoción moral que se cultiva en la familia desde la niñez”, desarrollaron más ampliamente estos conceptos.

1.2.1 La familia como escenario de socialización política

En el campo de la Psicología Social, uno de sus representantes, George Mead, propone una construcción trascendental, de lo que hasta el momento es el acercamiento a la relación entre el individuo y la sociedad: la socialización, con la introducción de un elemento importante como la subjetividad y por tanto las relaciones intersubjetivas (Tomasini, 2010).

El proceso de socialización así visto, permite articular dos vertientes: la posibilidad que tienen los/as niños/as de ingresar al mundo social, por medio de los recursos de vinculación que le ofrece su primer grupo socializador, donde reciben legados culturales, morales y normativos de su familia, pero además se les reconoce como sujetos activos con capacidad de retomar aquello que desde sus recursos personales, necesidades e intereses, pueda contribuir a su configuración subjetiva, lo que les permite, incluso en momentos vitales posteriores, asumir posturas críticas, resistirse y adoptar otros sistemas valorativos y de comportamiento.

Por su parte, para Berger y Luckmann (2003), la carga emocional que implica la socialización primaria, favorece la construcción de identificación de los/as niños/as, lo que permite el proceso de internalización, que para ellos “(...) constituye la base, primero, para la comprensión de los propios semejantes y, segundo, para la aprehensión del mundo en cuanto realidad significativa y social” (p.163). Es en este proceso donde los sujetos pueden hacer una “(...) abstracción de los “roles” y actitudes de otros significantes concretos” (p. 167), lo que se conoce como el otro generalizado, y constituye para el/la niño/a, la posibilidad de comprender la normatividad socialmente establecida, ya no desde la imposición de la madre o el padre, con órdenes precisas y concretas, sino desde la legitimidad de estas órdenes que le dan otras personas, en palabras de los

autores en mención (2003), “(...) otros significantes”, es decir, esta podría ser la entrada a la cultura y a la sociedad.

Al respecto Benedicto (1995) propone que “(...) desde este momento [socialización primaria o inicial], hay indicios de socialización política” (p. 231). Para él, lo político siempre está en la vida del ser humano y no simplemente aparece en su biografía de pronto. Esta postura la desarrolla argumentando que incluso aquellos hechos que no parecen del orden político para el/la niño/a, como las representaciones de lo social y el poder, van configurando el proceso de socialización política para ellos; además sugiere que el aprendizaje político no siempre se da de forma explícita (p. 231).

Lo anterior argumenta, que en las acciones y los discursos cotidianos, aunque sea tácitamente, los/as niños/as reciben información que favorece el aprendizaje político, desde las relaciones de poder, las acciones de cuidado, la forma de nombrarse los integrantes de la familia, la toma de decisiones, las posturas y discursos frente a lo que se considera bueno o malo, la solución de dificultades, entre otras; a nuestro modo de ver, este proceso está mediado por las prácticas de crianza⁴.

Asimismo, la concepción de educación que proponen Bárcena y Mèlich (2000), quienes la asumen, no como una tarea de ‘fabricación’ del otro con el objeto de volverlo ‘competente’ para la función a la que está destinado, sino como “acogimiento hospitalario de los recién llegados,

⁴ Concepto que tradicionalmente se ha reconocido como pautas de crianza, pero para otorgarle el derecho del saber a la familia, en esta investigación no se nombrarán como pautas (reglas dadas). El concepto de prácticas de crianza es abordado por Myriam Salazar Henao, Patricia Botero Gómez y María Leticia Torres (2009): “Narrativas y prácticas de crianza: hacia la construcción de relaciones vinculantes, lo público y la democracia frente a la violencia intrafamiliar en ocho OIF de Caldas”, en el que siguen a autores como Myers, 1993-1994; Aguirre, 2000; Jensen, 1995; Torres, 2000; Bronfenbrenner, 1987; Tenorio, 2000; Botero & Ríos, 1998-2000.

una práctica ética interesada en la formación de la identidad de los sujetos” (Bárcena y Mèlich 2000, p. 14), lo que amplía la posibilidad de la familia como espacio formador de prácticas de cuidado, reconocimiento y compasión, incluso desde el nacimiento de los/as niños/as.

1.2.2 Cuidado y acogida

Según Duch y Mèlich (2009), la familia como estructura de acogida, tiene una responsabilidad ética, idea que es compartida por Boff (2002) en tanto las prácticas cotidianas generan vínculos afectivos e implican responder a las demandas de la propia existencia del otro/a. Para vivir esta ética en la familia se debe aceptar la responsabilidad de hacerse cargo del otro voluntariamente (*Duch y Mèlich, 2009 p.188*), que no es un actuar desde la obligación, sino el deseo y disposición de cuidar, acoger y proteger a otro/a que viene a instalarse en un mundo que le es completamente desconocido, y con quienes se instaura una relación de amor. Y es precisamente esta concepción de cuidado a la que acudimos en el proceso de investigación.

A nuestro modo de ver, y partiendo de las revisiones teóricas, la fragilidad humana tiene su máxima expresión en algunas etapas de la trayectoria vital y con las contingencias que la vida presenta. Un período de mayor vulnerabilidad para los humanos son los primeros años de vida, y para ello nos apoyamos en Martha Nussbaum (2008), quien dice que: “Las criaturas humanas llegan al mundo en unas circunstancias de indefensión y penuria que no tienen parangón en ninguna otra especie animal” (p. 213).

Asimismo, rescatamos que estas prácticas de cuidado, son susceptibles de ser aprendidas en la familia, no sólo por parte de las mujeres, a quienes se les ha encargado esta acción, sino por

hombres, puesto que, al estar todos participando del proceso de socialización, comparten las mismas condiciones que favorecen este aprendizaje. Para argumentar lo anterior, nos valemos de los argumentos de Carol Gilligan (1985), quien retoma a Nancy Chodorow, para proponer que el cuidado no es una práctica que deba estar asignada exclusivamente a las mujeres, puesto que se puede formar en él, y por tanto, susceptible de ser aprendido por hombres y mujeres.

1.2.3 Reconocimiento en Honneth

Honneth se vale del modelo de “lucha por el reconocimiento” del sistema de eticidad, en el cual Hegel afirma que el desarrollo ético requiere tres formas de reconocimiento recíproco, que se corresponden con el reconocimiento en el amor, la conciencia subjetiva del derecho y la esfera comunitaria de la eticidad, que son leídas como esferas relacionales progresivas y cada vez más exigentes, en las cuales media socialmente una lucha intersubjetiva “que conduce a los sujetos a la confirmación de sus pretensiones de identidad” (Honneth, 1996. p. 8), y permite a los sujetos humanos valorar recíprocamente las cualidades que contribuyen al orden social.

En el proceso investigativo, nos centramos en la primera forma que es el amor, que para Hegel (como se citó en Honneth, 1996) es el sentimiento que ayuda al individuo, en primer lugar, a obtener una confianza en sí mismo: “en el amor (...), los sujetos se reconocen recíprocamente en su singular necesidad natural de tal modo que logran una seguridad afectiva en la articulación de sus exigencias instintivas” (p. 8). Por focalizarnos en la familia, reconocemos que en el vínculo amoroso que allí se teje, los sujetos adquieren seguridad afectiva en la articulación de sus deseos instintivos que inicialmente son corporales, pero luego se configuran como demandas amorosas

de reconocimiento y respuestas de autorreconocimiento; ello es lo que se entiende como reconocimiento recíproco.

1.2.4 La compasión para Martha Nussbaum

Nussbaum (2008) argumenta que las emociones comportan juicios relativos a cosas importantes, y por tanto, se requiere de la construcción de juicios valorativos sobre lo que el otro vive, que motiven la respuesta emocional frente a su desgracia; no son fuerzas irreflexivas desconectadas de los pensamientos, suponen una relación interna y entrañable con objetos y personas, aluden a intenciones locales acerca de algo o de alguien, adoptan un lugar peculiar y se nutren de acontecimientos significativos en el trasegar de la vida cotidiana del sujeto.

Retomando a Aristóteles, Nussbaum (2008), nombra los juicios como elementos cognitivos de la compasión, estos son: el juicio de la magnitud, el juicio del inmerecimiento y el juicio *eudaimonista* (Nussbaum, 2008, p. 361). En primer lugar, la compasión debe ser entendida como una respuesta emotiva suscitada por un juicio que se hace de la *magnitud* del padecimiento del/la otro/a, se presenta como una emoción necesaria para reconocer el interés por los demás.

En segundo lugar, como juicio del inmerecimiento, Nussbaum (2008) expone que: “Si (...) sentimos compasión, esto obedece a que creemos que la persona no es culpable de sus dificultades o a que, aunque éstas se deban a cierto fallo suyo, nos parece que el sufrimiento no es proporcional al mismo” (p. 351).

En tercer lugar, nos encontramos con el juicio *eudaimonista* en el cual la valoración de la situación que el/la otro/a vive, sólo es posible en la medida en que haya “[un] reconocimiento de la afinidad en la vulnerabilidad” (Nussbaum, 2008, p. 359), es decir, no basta con creer que aquello que el otro vive me puede pasar a mí, sino que realmente se debe sentir que se es igualmente vulnerable al dolor.

1.3 Presupuestos epistemológicos

Preguntarse por la vida cotidiana de las familias, por sus prácticas de crianza vividas como mediadoras en el proceso de socialización política de sus niños/as, nos lleva a plantear que sólo es posible acercarse desde la interpretación de los textos que nos regalan en cada relato familiar, para tejer la comprensión de esta experiencia. En esa perspectiva, la investigación se apoyó en un método cualitativo, que en palabras de Luna (2006), “más que un conjunto de estrategias metodológicas, es una alternativa de aproximación a lo humano, en el lenguaje y por el lenguaje, es un camino para acceder al sentido de lo humano” (p. 16); una definición que conversa con la posibilidad de leer las prácticas de crianza que favorecen la configuración de los/as niños/as como sujetos políticos, puesto que estas prácticas están mediadas por el discurso y la acción, y la manera de acceder a ellas es haciendo una aproximación desde el lenguaje. Para la comprensión del proceso de socialización política, las prácticas de crianza de las familias son una fuente de reflexión epistemológica.

La hermenéutica posibilita la interpretación de las vivencias, experiencias y acontecimientos que se contienen en la vida misma del día a día de las familias en sus interacciones con los/as

niños/as. Para Herrera (2009), la *experiencia hermenéutica* se refiere al lugar de la interpretación que tiene siempre el ser humano (p. 121).

Esta afirmación de Herrera, y la propuesta de Luna antes mencionada sobre la investigación cualitativa, son consecuentes con la hermenéutica gadameriana, para quien, “La capacidad de comprensión es (es una) facultad fundamental de la persona que caracteriza su convivencia con los demás y actúa especialmente por la vía del lenguaje y del diálogo” (Gadamer, 1998. p. 319). La hermenéutica permitió focalizar la construcción de información y el acercamiento a las familias, por la posibilidad de escuchar los relatos de vida sin perder de vista su singularidad, porque no se buscaba una verdad, y sobre todo porque nos permitió un acercamiento comprensivo a sus historias que se fueron resignificando a medida que se narraban.

Así, la elección metodológica obedeció a nuestro interés por comprender las experiencias de las familias en sus prácticas de crianza, que al ser relatadas, se convirtieron en texto susceptible de interpretación. Ello lo argumentamos con la propuesta de Gadamer (1998), quien dice que “(...) lo que caracteriza al texto [en este caso oral] es que sólo se presenta a la comprensión en el contexto de la interpretación y aparece a su luz como una realidad dada” (p, 328).

Con ello, esta investigación resaltó que las historias de vida de los seres humanos, pueden ser comprendidas, en tanto sean relatadas y narradas por sus protagonistas con sus propios sentidos, y por la posibilidad de quienes las escuchan de interpretarlas desde el sentido que los narradores le dan y que los oyentes comparten por el carácter simbólico del lenguaje del mundo de la vida compartido, para reconstruirlas e incluso, reinterpretarlas.

1.4 Metodología utilizada para la generación de información

1.4.1 Actores sociales

Inicialmente, en el proyecto de investigación, presentamos la posibilidad de acceder a relatos de vida de seis (6) familias con niños/as entre los 5 y 8 años de edad, por ser un momento del ciclo vital fundante del desarrollo moral de ellos/as. La pretensión de seleccionar este rango etario se argumenta en la posibilidad de conversar, no solo con los cuidadores, sino con estos niños/as, por tanto, la competencia comunicativa hablada es de central importancia.

Sin embargo, en el proceso de las entrevistas conversacionales, nos encontramos con la dificultad para acceder a todas las familias propuestas. Teniendo presente la riqueza de la información construida hasta ese momento en los tres encuentros con tres de esas familias, se decidió profundizar el análisis de los relatos de estas familias y considerarlas como nuestros sujetos de investigación. Estas entrevistas conversacionales se realizaron en encuentros con los integrantes de la familia reunidos, incluyendo los/as niños/as.

A continuación se presenta una breve descripción de las tres familias que participaron de forma voluntaria en el estudio. Por razones éticas y de cuidado de las identidades, se utilizaron letras como pseudónimos para hacer referencia a los/as participantes.

- **Familia 1**

Es una familia reconfigurada, viven la madre (Ym), la niña de 6 años (Sni), el actual compañero sentimental de la madre (LGp), quien tiene un hijo (SMn) de 9 años que vive con su

madre. Comparten la vivienda con tres jóvenes, un tío (O) y dos tías (A y B) y con un perro que es la mascota de la familia. La vivienda es alquilada en un barrio de alto riesgo social de la ciudad de Medellín. Actualmente la madre labora por prestación de servicios. Los ingresos económicos están a cargo de la madre, su compañero y el tío de la niña, que suman 3SMLV. El padre biológico de la niña comparte con ella una vez por mes y no aporta económicamente para su sustento. Las cuidadoras principales de la niña, quien cursa 1° grado en una institución de carácter público, son la madre (Ym) y la tía (B).

- **Familia 2**

Esta familia está conformada por la madre (PAm) y el niño de 8 años (JJn), que actualmente cursa 2° grado en una institución de carácter privado, que es pagado por un familiar, pues actualmente la madre no cuenta con empleo. Viven en un apartamento alquilado, pagado por la actual pareja sentimental de la madre, quien vive en Estados Unidos, a donde planea irse esta familia a vivir. El padre (LGp) del niño vive actualmente con otra pareja, con quien tiene un hijo de 1 año (E). V y E tienen una relación muy cercana porque ambos son cuidados en algunas ocasiones por los abuelos paternos.

- **Familia 3**

El niño (SMn) tiene 8 años de edad, está cursando 3° de primaria en una institución educativa pública. Vive con su madre (AMm), la abuela materna (H), una hermana de la abuela (G), dos tíos (L y S), una tía (T) y una prima adolescente (X). Viven en una casa de propiedad familiar. La madre tiene 36 años de edad, con estudios técnicos, actualmente está laborando, recibe una ayuda económica del papá del niño. El padre está casado y conformó un hogar, nunca ha vivido con el

niño, se ven con regularidad. Cuando la mamá no puede estar con su hijo, el cuidado del niño queda a cargo de los familiares que viven en la casa. Actualmente la madre no tiene pareja sentimental.

1.4.2 Técnicas para la generación de información

Para este ejercicio de interpretación y comprensión que está atravesado por el discurso y la acción simbólica, las investigadoras definieron el relato de vida como estrategia metodológica, porque permitía articular los significados subjetivos de la propia experiencia de la familia y de las investigadoras con las prácticas sociales.

Lejeune (como se citó en Cornejo, Mendoza & Rojas, 2008), define el relato como “(...) la puesta en escena de uno por uno” (p. 31). Con esta definición se le asigna una condición de importancia subjetiva y de interconexión social, puesto que le otorga a quien se relata, la posibilidad de apropiación de su historia en una construcción subjetiva, que por supuesto deviene de la comunicación y vivencia en lo social, con otras subjetividades y posibilidades de leer las experiencias.

Esta definición, ubica al relato de vida en una dimensión ética, que Cornejo et al. (2008) caracterizan como el enfoque existencial del relato en la investigación. Parafraseando a De Villers, estos tres investigadores afirman que “(...) hacerse cargo de las propias palabras, asumir la posición subjetiva desde la que hablamos, es siempre una opción ética” (p. 30).

Para lograr la construcción de los relatos de vida por parte de las familias, se hizo pertinente acudir a entrevistas conversacionales, para las cuales, se tenía una guía de preguntas (Anexo 4 de este informe), que si bien se convierte en una manera de organización del trabajo de campo, no es una estructura estática por la modalidad de esta investigación; por tanto, en los tres encuentros con cada una de las familias (con duración de dos a tres horas aproximadamente), la conversación iba marcando el camino para nuevas preguntas, y otras formas de interactuar con cada integrante. A modo de ejemplo, se adjunta (Anexo 5 de este informe) un ejemplo de entrevista conversacional (fragmento de una transcripción).

1.4.3 Consideraciones éticas

Este ejercicio investigativo contempló la importancia de respetar los derechos e integridad de las personas que participaron en él, teniendo en cuenta los fundamentos conceptuales tácitamente llevan implicaciones morales y éticas, máxime si se habla de la reconstrucción de experiencias de vida cotidianas, mediadas por las prácticas de crianza de familias.

Por tanto, se presentan aquí unas consideraciones éticas que favorecieron el respeto y la libertad frente a las historias que narraron las familias participantes en la investigación, como muestra de valoración absoluta por permitir la entrada en su cotidianidad, específicamente en sus prácticas de crianza narradas por ellas mismas.

Las investigadoras se comprometieron a mantener por encima de las pretensiones propias de la investigación, los derechos y la dignidad de cada integrante de las familias que accedió, en nombre de la construcción de conocimiento académico, a contar sus historias de vida.

Asimismo, las investigadoras informaron claramente a cada familia participante de qué se trataba la investigación, en este sentido las familias tuvieron la opción de mantener su participación o retirarse en cualquier momento; de igual forma, las investigadoras mantienen el compromiso de utilizar la información derivada, únicamente con fines académicos; además se garantizará la privacidad y el anonimato cuando los participantes en la investigación así lo requieran.

Se aseguró, sólo tomar en cuenta como relevantes aquellos aspectos que fueran compatibles con los valores, intereses, creencias y preferencias de los participantes, de tal suerte que no se vulnerara su sensibilidad e integridad personal, además, se trataron sólo temas relacionados con la investigación y aquellos que, libre y conscientemente, revelaran los participantes, sin direccionamiento o coacción alguna por parte de las investigadoras.

La información provista, fue en un lenguaje comprensible, de manera que los participantes pudieron aportar de forma libre, en perspectiva del logro de los propósitos de la investigación, y se verificó que los sujetos estuviesen en capacidad de entender claramente el sentido y objetivos de las entrevistas, por tratarse de un elemento complejo en nuestro contexto.

Se construyeron dos consentimientos informados (ver anexos 1 y 3), uno para los/as cuidadores/as, y otro para los/as niños/as. Se explicó de forma oral y se entregó un formato escrito, y contuvieron todos los asuntos que conciernen a los participantes de la investigación con respecto a los objetivos, las técnicas que generarán la información, los compromisos y derechos que adquieren al vincularse a la investigación, los riesgos potenciales, los alcances tanto del estudio como de su participación, los acuerdos sobre tiempos, permanencia y confidencialidad.

1.5 Proceso de análisis

1.5.1 Registro, organización y análisis de la información

La información construida en la investigación con las familias, se registró y organizó de la siguiente forma:

Transcripción de los relatos entregados en las entrevistas conversacionales

Las entrevistas realizadas se transcribieron para tener a disposición la información generada, lo que permitió volver a comprender el material generado; es decir, no sólo bastaba con haberlo registrado en la grabadora digital, sino que la transcripción permite las comprensiones de los sentidos emergentes en los relatos de vida de las familias.

Es necesario indicar que las transcripciones respetan las palabras y expresiones de los/as participantes, allí no hay una dimensión del investigador editor, lo dicho se recoge en la globalidad y en el detalle de lo acontecido. Cuando la expresión de algún participante no es correcta según las normas de la Real Academia de la Lengua Española, se utiliza entre corchetes la palabra *sic*, para indicar que es tomada tal cual del relato de los/as participantes.

Relectura de lo escrito, una búsqueda de sentidos

Después de escuchar, y posteriormente transcribir, la relectura de las conversaciones reconstruidas nos permitieron familiarizarnos con diferentes informaciones, es así como se consolidó una lectura hermenéutica, es decir una mirada interpretativa de lo que surgió en cada entrevista conversacional; allí aparecieron diferentes referencias teóricas, podemos avizorar unidades de sentido, múltiples ideas fuerza, y nos permite avanzar hacia categorías iniciales, acorde con los objetivos de la investigación.

El artículo de hallazgos se constituye en la mejor evidencia del recorrido hermenéutico, en el que toma un lugar importante el proceso de tutoría que nos permite unir pistas e ir moldeando un cuerpo a los saberes e intuiciones que emergen del proceso investigativo; es decir, poder advertir cómo los hallazgos del proceso van más allá de las referencias teóricas y deviene un conocimiento nuevo e integrador.

Los relatos transcritos, pasaron de un primer momento de definición de temas acordes a las categorías iniciales de análisis –cuidado, reconocimiento y compasión-, a un segundo momento de análisis, en el cuál se utilizó una matriz construida por las investigadoras con sugerencias de la tutora (ver anexo 3), que se caracterizó por el tránsito de la categorización a la consolidación de los sentidos emergentes, según la interpretación de los relatos que hacemos las investigadoras, y apoyadas en la rigurosidad epistemológica del proceso hermenéutico. Nuestro análisis se fundó en la permanente atención epistemológica prevista desde los objetivos de la investigación.

1.5.2 Análisis: construcción de sentidos de los relatos

La lectura de las transcripciones, las notas al margen de los textos, y las referencias bibliográficas consultadas, nos permitieron avanzar hacia la identificación de relaciones de inclusión, exclusión y de complementariedad dentro del universo de información, y en relación con los objetivos y los supuestos teóricos que orientaran nuestra comprensión inicial: prácticas de crianza que forman a niños y niñas en cuidado, reconocimiento y compasión.

Listamos a continuación los temas que fueron emergiendo con fuerza al inicio del análisis y que posteriormente se consolidaron como sentidos emergentes de los relatos de las familias:

- Cuidado compasivo
- Reconocimiento en el amor
- Reconocimiento en la diferencia
- Compasión por los cercanos
- Compasión por los lejanos
- Cuidado de lo humano y lo no humano
- Cuidado en hombres y mujeres

Estos temas se convirtieron en el primer insumo para continuar con el análisis, mediante la relectura continua de las transcripciones y la verificación con las familias de lo que las investigadoras íbamos interpretando de sus relatos. Al finalizar el análisis, nos encontramos con tres sentidos emergentes que contenían los temas mencionados:

- Las prácticas de cuidado, reconocimiento y compasión vividas en las familias, como experiencia que aporta a la socialización política de los niños y las niñas.
- Los niños y las niñas reconocidos como seres activos de su propio desarrollo y como actores que aportan al proceso de socialización política en las familias.
- Héroe y heroína en contextos de vulnerabilidad

2. Principales hallazgos y conclusiones

Los hallazgos encontrados en el ejercicio investigativo se relacionan con los objetivos propuestos por las investigadoras y con el interés de encontrar cómo las prácticas de crianza que median en el proceso de socialización de las familias, especialmente entre niños/as y cuidadores, pueden aportar a la formación en cuidado, reconocimiento y compasión, que a nuestro modo de ver, hacen parte de las características de un sujeto político.

En este apartado mostramos una síntesis de los principales hallazgos logrados en el ejercicio investigativo con las familias participantes, en los cuales se desarrollan los sentidos emergentes enunciado en el apartado anterior.

Iniciamos el recorrido con el primer sentido emergente de este ejercicio investigativo: *las prácticas de cuidado, reconocimiento y compasión vividas en las familias, como experiencia que aporta a la socialización política de los niños y las niñas*, toda vez que los relatos de vida de las

familias actoras, revelan que en su entramado relacional cotidiano, el cuidado, el reconocimiento y la compasión, se hacen prácticas vividas.

Para dar soporte teórico a nuestro argumento, recurrimos a Benedicto (1995), quien propone que “(...) desde este momento [socialización primaria o inicial], hay indicios de socialización política” (p. 231). Para él, lo político siempre está en la vida del ser humano y no simplemente aparece en su biografía de pronto. Esta postura la desarrolla argumentando que incluso aquellos hechos que no parecen del orden político para el/la niño/a, como las representaciones de lo social y el poder, van configurando el proceso de socialización política para ellos; además sugiere que el aprendizaje político no siempre se da de forma explícita (Benedicto, 1995).

Así, pudimos observar que en las acciones y discursos cotidianos, mediados por las prácticas de crianza, aunque sea tácitamente, los/as niños/as reciben información que favorece el aprendizaje político, por medio de las acciones de cuidado, la forma de nombrarse los integrantes de la familia, la toma de decisiones, las posturas y discursos frente a lo que se considera bueno o malo, la solución de dificultades, el reconocimiento de los/as otros/as y de lo otro no humano, entre otras.

Además, en las prácticas de cuidado de las familias, la compasión y el reconocimiento del/la otro/a, se presentan como una motivación para desplazarse hacia los/as niños/as, toda vez que es la preocupación por el bienestar de ellos/as, y el reconocimiento de su valor como seres humanos, lo que hace que el despliegue de acciones amorosas para proteger, se dé en el marco de una relación vinculante con otro ser humano merecedor de vida.

En este sentido, para Noddings (como se citó en Mesa, 2005), “el cuidado requiere atención (*engrossment*) y desplazamiento motivacional” (p. 25), lo que conversa con la *inclinación emocional* de la que habla Honneth (2010), cuando define la primera esfera de reconocimiento, en la cual el amor es la fuerza motivante para visibilizar al/la otro/a, a partir de sus necesidades propias y su valor humano, y que es posible en la medida en que esa existencia concreta suscite interés especial para actuar (p. 24).

De igual forma, la verdad se hace presente en las conversaciones cotidianas entre los/as niños/as y sus cuidadores, como una forma de reconocimiento, que como ya mencionamos, hace parte de las características de un sujeto político, donde se les otorga valor a los/as niños/as, no menospreciando sus capacidades para comprender la realidad.

Un segundo sentido emergente nos mostró que *los niños y las niñas son reconocidos como seres activos de su propio desarrollo y como actores que aportan al proceso de socialización política en las familias*; de esta manera, los/as niños/as son reconocidos en su proceso de individuación como seres con capacidad para pensar, sentir y actuar, es decir, con la capacidad para internalizar –subjeter- el conocimiento que les es entregado en el proceso de socialización, para devolverlo reelaborado a partir de sus propios recursos, es decir, objetivado (Berger & Luckman, 2003).

El proceso de socialización así visto, se convierte en la posibilidad del/la niño/a de ingresar al mundo social, por medio de los recursos de vinculación que le ofrece su primer grupo socializador, donde reciben legados culturales, morales y normativos de su familia, pero además, se les reconoce como sujetos activos con capacidad de retomar aquello que desde sus recursos

personales, necesidades e intereses, pueda contribuir a su configuración subjetiva, lo que les permite, incluso, asumir posturas críticas, resistirse y adoptar otros sistemas valorativos y de comportamiento, así como interpelar a sus cuidadores con preguntas que tienen sentido moral.

Observamos que los/as niños/as viven prácticas de reconocimiento amoroso en la familia que favorecen su autoconfianza para actuar en el mundo, toda vez que ellos/as perciben que las personas significativas saben leer sus necesidades y responden a las demandas de su rostro y de su voz. Parafraseando a Honneth (2010), quien retoma a Hegel a partir de sus desarrollos sobre la eticidad humana de reconocimiento, reconocer las necesidades específicas, permite la formación de la confianza en sí mismo, porque desarrollan seguridad afectiva (p. 25).

La experiencia vivida por los/as niños/as, que les forma en reconocimiento les lleva a actuar éticamente frente a los/as otros/as y lo otro, a partir de la seguridad afectiva que han recibido de su familia, y que ha favorecido el desarrollo de la confianza en sí, como lo expone Honneth (2010), para quien la primera forma de reconocimiento, que es afectivo, favorece el desarrollo de la autoconfianza.

Nos encontramos que esta forma de actuación ética, posible en la familia, es una experiencia de salir de sí, para compadecerse por los otros/as, ante las constantes adversidades que plantea el simple hecho de vivir. Parafraseando a Duch y Mélich (2009), esta ética, que va más allá de la razón misma, porque debe ser una relación antropológica, y por tanto una expresión simbólica, debe permitirnos la sensibilidad frente al padecimiento de los/as otros/as (p. 177). Para estos autores, “la ética simbólica debe ser vivida como una *patética*, como la imposibilidad de quedarse inmóvil, recluso en sí mismo, ante el dolor del otro” (p. 177).

Por tanto, es posible decir que los/as niños/as tienen la capacidad de valorar cuando una situación es grave y amerita una mirada compasiva, que si no puede ir unida a una acción, por lo menos les permita acompañar en el sufrimiento en forma de consuelo. Ellos/as pueden salir de sí para pensar y actuar, poniéndose en el lugar de un otro que se encuentra en una situación de desventaja.

El tercer sentido emergente fue el último en ser analizado por las investigadoras, puesto que se requirió de la relectura de las transcripciones y la validación de las interpretaciones iniciales por parte de los participantes sobre los contextos en los que viven las familias, para encontrar que los/as niños/as acuden a la imaginación como recurso de afrontamiento de lo que ellos/as consideran injusto o no bueno; por ello se nombra como *héroes y heroínas en contextos de vulnerabilidad*.

Encontramos que las condiciones del contexto para las familias de la investigación, tienen un sentido importante en las relaciones que tejen y en las prácticas que viven en su vida cotidiana, y que influyen en la toma de decisiones, en los temas que se conversan como la muerte, los peligros, el autocuidado y el cuidado de los/os otros/as, y lo otro para su preservación como forma responsable de convivencia. Ese contexto también permea la imaginación -característica del propio desarrollo de los/as niños/as-, y cobra fuerza toda vez que suscita relatos metafóricos mostrando que los/as niños/as piensan, sienten y por lo menos desean actuar frente a las lecturas que hacen de situaciones del contexto; es así, como los/as niños/as eligen héroes, heroínas o personajes.

Para Duch y Mèlich (2009), “en medio de la vida cotidiana, la actitud ética <<incorpora>> el deseo esperanzado de que la injusticia que hay en el mundo no tendrá la última palabra” (p, 178). Podríamos decir entonces que el recurso de la imaginación aparece cuando la realidad a la que nos enfrentamos es indeseada, cuando la esperanza ocupa el primer lugar y hay un rechazo a lo ya establecido. Recrear personajes, fantasear, crear historias, permite creer que es posible crear un nuevo mundo, diferente al existente, más amigable, en términos de Nussbaum, *un mundo digno*.

La representación de figurar imaginativamente a los héroes y heroínas colmados de poder y de capacidad de relación *ética* con este poder, es uno de los sentidos más representativos de los relatos de vida de los/as niños/as, quienes narran las posibilidades de actuación de superhéroes con capacidades para transformar aquello de la historia que es sentido como no-bueno. Para ello se valen de narraciones con personajes imaginarios y otros creados por nuestro lenguaje cultural como los superhéroes, que les permiten acercarse a lo humano, a lo real, que pueden recrear en sus palabras, como obras de arte narrativas, que en palabras de Nussbaum (2008), “son importantes en la medida en la que muestran a la persona deseosa de comprender las emociones; pero también son importantes por lo que hacen en la vida emocional. No se limitan a representar esta historia, sino que se introducen en ella” (p. 272).

Así, la imaginación, el uso de metáforas y de personajes ficticios, son recursos que permiten a los/as niños/as afrontar un mundo imperfecto y rudo, ubicándolos en el lugar de lo posible, de la esperanza y de la transformación.

Conclusiones

A modo de conclusiones podemos decir, que la familia es un espacio privilegiado para la formación moral y ética de los/as niños/as, toda vez que allí se vive el proceso de socialización primaria que está mediado por las prácticas de crianza, que en su sentido amplio, abarcan pautas y patrones pre-establecidos para la inserción de los seres humanos en la cultura, y a su vez contiene una carga simbólica en los vínculos relacionales que allí se tejen, lo que favorece el aprendizaje de las acciones por parte de los/as niños/as, puesto que aquello que está revestido de amor, motiva para la construcción de formas benévolas de actuación con los otros/as.

Sin embargo, también ratificamos que, no por el hecho de tener una familia por parentesco o consanguinidad existe la garantía de gozarla como espacio de acogida y hospitalidad, ni todas las actuaciones que en ella se dan son por el beneficio del recién llegado, sino que debe existir una motivación para el cuidado inicialmente de los cuidadores hacia los/as niños/as, para que ellos/as puedan aprehender el cuidado compasivo y el reconocimiento de sí mismos y de los otros. Esta *inclinación emocional* como la nombra Honneth permite que, entre los integrantes de este grupo socializador se dé la posibilidad de vivir experiencias de aprendizaje para la formación en cuidado, reconocimiento y compasión, puesto que será un principio ineludible para la construcción de autoconfianza de los/as niños/as hacia el mundo; para que aquello que es vivido en un principio con los más cercanos, pueda ampliarse a otros/as que igualmente comparten ese mundo; y ello sólo se da cuando los cuidadores se sienten interpelado por un rostro para acudir a su llamado.

Sólo quien suscita motivación emocional, nos mueve para acudir a su llamado, y esto fue evidente en los relatos que compartieron las familias en las entrevistas, mostrando que, además de ser acciones para el cuidado del/la otro/a, en forma implícita se convirtieron en prácticas formativas para los/as niños/as, y que luego ellos/as, a partir de sus propios recursos y con sus capacidades para comprender la realidad, ponen en práctica con ellos/as mismos/as, con los/as otros/as y con lo otro; es decir, aprenden que el hecho de compartir el mundo de la vida, ya es una razón que los motiva para valorar a quien está cerca, e incluso, a quienes no han visto, o aquello no humano, porque le otorgan un valor.

En este sentido, si bien lo que se releva en este proceso de socialización inicial es la inserción en la cultura y el inicio de la construcción de identificaciones para la configuración de la identidad de los/as niños/as, cabe resaltar que, a nuestro modo de ver, una de los asuntos importantes hallados en la investigación, es que desde este inicio, tal y como lo sugirió Benedicto, hay indicios de socialización política, porque pudimos observar en los relatos de las familias acciones, que aunque ellas no eran conscientes del impacto moral y ético para la configuración de los/as niños/as como sujetos políticos, sí tienen intencionalidad de ser enseñadas como formas benevolentes de proceder con la humanidad, lo que a nuestro modo de ver, hace parte de las características de un sujeto político, en tanto es capaz de salirse de sí, de su interés personal y comienza a interesarse por los otros y por todo lo que le rodea.

Asimismo, podemos decir que en estas familias, los/as niños/as tienen participación activa como interlocutores legítimos para la toma de decisiones; en las conversaciones cotidianas se les permite realizar preguntas con sentido moral. Queremos destacar que las familias asumen la verdad como un valor importante, en esa medida se dan la visibilización y el reconocimiento, y

ello, es una muestra de prácticas que forman en lo moral y en lo ético para un actuar futuro con principios para el cuidado compasivo y el reconocimiento de los/as otros/as y de lo otro, como una suerte de compromiso político con la humanidad y con aquello no humano; es decir, lo político parece tener indicios desde la socialización en la familia, y no aparece de pronto en la biografía de los seres humanos.

Es importante aclarar que lo que aquí se presenta, las investigadoras lo desarrollan de manera amplia en el artículo grupal de hallazgos de la investigación, donde además se presentan los relatos relevantes para cada sentido emergente. Asimismo, en el proceso investigativo se generaron otras preguntas que no fueron ahondadas por no estar dentro de los objetivos propuestos, pero que quedan abiertas para futuras investigaciones; estas son: ¿Las condiciones socio-económicas, influyen en la manera cómo los/as niños/as aprenden el cuidado, el reconocimiento y la compasión? ¿Cómo puede influir, en la configuración de la subjetividad política de los sujetos, el hecho de que en la familia haya personas que tengan actuación política propiamente dicha?

3. Productos generados

Como productos de este ejercicio investigativo se generaron cuatro artículos que podrán ser publicados y una propuesta educativa dirigida a familias de la ciudad de Medellín.

3.1 Artículos

- Artículo de hallazgos. La familia como espacio de socialización política: prácticas de crianza que forman a niños y niñas en cuidado, reconocimiento y compasión.
- Artículo conceptual. Experiencias de reconocimiento vividas por los niños y las niñas en sus familias. Autora: Magda Victoria Díaz Alzate. Coautora: Diana María González Bedoya. Este artículo fue enviado para publicación en la Revista Colombiana de Ciencias Sociales, indexada para el presente año en categoría C de Colciencias.
- Artículo conceptual. De ser cuidado a cuidador, una ética que puede aprenderse en la familia. Autora: Lina María Arbeláez Gómez. Coautora: Diana María González Bedoya.
- Artículo conceptual. La compasión, una emoción moral que se cultiva en la familia desde la niñez. Autora: Olga Tatiana David Manco.

3.2 Diseminación

Con el artículo de hallazgos, las investigadoras participamos en la I Bienal Latinoamericana en Infancias y Juventudes, en la mesa “Procesos de socialización de niños, niñas y jóvenes Iberoamericanos: Prácticas dialógicas desde diferentes abordajes”, que pertenecía al eje temático: Construcción social de la niñez y la juventud en contextos de violencias. Este evento se realizó en la ciudad de Manizales, Colombia, entre el 17 y el 21 de noviembre de 2014. Asimismo, esta ponencia fue recibida para evaluación, con el fin de ser publicada en las memorias del evento académico mencionado.

Como una manera de visibilizar la investigación, igualmente el artículo de hallazgos fue presentado en el VI Congreso Mundial de Familia, que se realizó en la ciudad de Medellín, Colombia, entre el 26 y el 28 de noviembre de 2014.

Igualmente, el artículo conceptual “Experiencias de reconocimiento vividas por los niños y las niñas en sus familias”, de las autoras Magda Victoria Díaz Alzate y Diana María González Bedoya, fue enviado y recibido (pendiente de aprobación) para publicación en la Revista Colombiana de Ciencias Sociales de la Fundación Universitaria Luis Amigó, indexada para el año 2015 en categoría C Colciencias. Actualmente se encuentra en revisión.

3.3 Aplicaciones al desarrollo

La propuesta educativa: “Prácticas de reconocimiento, cuidado y compasión en la familia: un camino posible hacia la configuración de niños y niñas como sujetos políticos”, dirigida a Familias de la ciudad de Medellín con niños y niñas en primera infancia, fue otro producto de importante de la investigación, que se espera ejecutar a mediano plazo.

4. Referencias

- Bárcena, F. & Mélich, J.C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Benedicto, J. (1995). La construcción de los universos políticos de los ciudadanos. En M. L. Moran y J. Benedicto (eds). *Sociedad y política. Temas de sociología política* (pp. 299-322). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Berger, P. & Luckmann, T. (2003). *La construcción Social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial*. Madrid: Trotta.
- Boss, P. (2001). *La pérdida ambigua: Como aprender a vivir con un duelo no terminado*. Barcelona: Gedisa.
- Comins, I. (2003). *La ética del cuidado como educación para la paz* (Tesis doctoral). Universitat Jaume I. España, Comunidad de Valencia Castelló.
- Cornejo, M., Mendoza, F. y Rojas, R. (2008). La investigación con relatos de vida: Pistas y opciones del diseño metodológico. *Revista Psykhe* 17 (1), 29-39. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/psykhe/v17n1/art04.pdf>

Duch, LL. & Mèlich, J. C. (2009). *Ambigüedades del amor. Antropología de la vida cotidiana.*

Madrid, España: Trotta.

Gadamer, H. G. (1998). *Verdad y método.* Salamanca, España: Ediciones Sígueme.

Gilligan, C. (1982). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino.* México: Fondo de cultura económica.

Herrera, J. D. (2009). *La comprensión de lo social. Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales.* Manizales: CINDE.

Honneth, A. (1996). Reconocimiento y obligaciones morales. *Revista Internacional de Filosofía Política* RIFP 8, 5-17. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/ejemplar?codigo=198746>

Honneth, A. (1997). La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales. Barcelona: CRÍTICA Grijalbo Mondadori, S.A.

Honneth, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social.* Madrid, España: Katz Editores.

Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio.* Madrid, España: Trotta.

Luna, M. T. (2006). *La intimidad y la experiencia en lo público* (Tesis de Doctorado). Universidad de Manizales-CINDE. Colombia, Manizales.

Luna, M. T. (2010). *Investigación comprensiva: implicaciones metodológicas*. Módulo 2 del área de investigación de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Medellín, Colombia: CINDE.

Mesa, J. A. (2005). La ética del cuidado y sus implicaciones en la formación moral en la escuela. En J. B. Toro Arango & C. P. Rojas (eds.) *La educación desde las éticas del cuidado y la compasión* (pp. 21-33). Colombia, Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Nussbaum, M. C. (1999). La ética de la virtud: Una categoría equívoca. *Areté Revista de Filosofía* XI (1-2), 573- 613. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/arete/article/viewFile/5773/5764>

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

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

Nussbaum, M. (2012). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.

Salazar Henao, M., Botero Gómez, P. & Torres, M. L. (2010). Narrativas y prácticas de crianza: hacia la construcción de relaciones vinculantes, lo público y la democracia frente a la violencia intrafamiliar en ocho OIF de Caldas. En CINDE (ed.) *Foro Mundial de Grupos de trabajo por la Primera Infancia Sociedad Civil – Estado* (pp. 28-38). Colombia, Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Santacruz, M. C. (2006). *Ética del cuidado*. Popayán: Universidad del Cauca.

Tomasini, M. (marzo 2010). Un viejo pensador para resignificar una categoría psicosocial: George Mead y la socialización. *Revista Athenea Digital 17*, 137-156. Recuperado de <http://atheneadigital.net/article/view/668/492>

Winnicott, D. C. (1999). *Realidad y juego*. Barcelona, España: Gedisa.

5. ANEXOS

Anexo 1. Consentimiento informado-cuidadores

Consentimiento Informado

Título de la investigación: La familia como espacio de socialización política: prácticas de crianza que forman a niños y niñas en cuidado, reconocimiento y compasión.

Investigadoras: Magda Victoria Díaz Alzate, Lina María Arbeláez Gómez y Olga Tatiana David Manco.

Nombre del/la Entrevistado/a: _____

Yo, _____ (_____ años), con documento de identidad N° _____ de _____ y con domicilio en _____

DECLARO:

Que las investigadoras me han invitado a participar como entrevistado/a, en un estudio que busca comprender las prácticas de crianza implementadas por tres 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.

Que las investigadoras me han proporcionado la siguiente información:

- El estudio es un requisito para la obtención de sus títulos como magister en Educación y Desarrollo Humano, por lo tanto su fin es explícitamente académico y de aporte a la construcción de conocimiento frente al tema de la socialización política y su vivencia en la familia.
- Las entrevistas se harán con preguntas abiertas, lo que requiere de mi parte hacer narraciones sobre mi vida familiar cotidiana, especialmente sobre las prácticas de crianza dentro de mi hogar con niños y niñas de las edades que las investigadoras han sugerido.
- Los resultados de la investigación serán comunicados en forma escrita y oral y se usarán exclusivamente para fines académicos, es decir, solamente serán comunicados en publicaciones científicas o de divulgación institucional, y en eventos académicos.
- La información obtenida de las entrevistas y del estudio será confidencial, mi nombre ni el de mis hijo/as aparecerán como tal y se nos asignarán nombres ficticios que identificarán nuestras narraciones. Así mismo, los nombres de las personas o instituciones a las que pueda hacer referencia en mis relatos, serán sustituidos para garantizar la confidencialidad de estas.
- Igualmente he sido informado/a que el resultado de las entrevistas a que dé lugar este proceso que indaga sobre mis vivencias familiares, no compromete a las investigadoras ni a las instituciones que ellas puedan representar, en procesos de tipo terapéutico.

- Se me ha informado que aunque el objeto de estudio son las prácticas de crianza que influyen en el proceso de socialización política en mi familia y que para ello habrá preguntas que requieran narraciones extensas y profundas, se tendrá especial cuidado en no forzar ni violentar mi derecho a relatar lo que considere pertinente, y que tengo derecho a detener o postergar la conversación o la entrevista, si considero que mi estado emocional no me permite continuar y hasta tanto me sienta mejor, como también a revisar y depurar el borrador de la información recolectada antes de ser publicada.
- Al ser un estudio que comprende la participación de mis hijos/hijas menores de edad, será a mi criterio su participación en las entrevistas cuando considere que pueden ser afectados/as en su integridad.
- Acepto que la participación en dicho estudio no me reportará ningún beneficio de tipo material o económico, ni se adquiere ninguna relación contractual.
- Para la realización de las entrevistas hemos hecho los siguientes acuerdos: se realizarán las entrevistas requeridas para el logro de los objetivos del estudio, siempre y cuando sea mi deseo continuar en el, con una duración promedio de 1 hora y media cada una, en mi hogar si yo así lo considero, en hora y fecha previamente acordadas.
- Doy fe, de que para obtener el presente Consentimiento Informado, se me explicó en lenguaje claro y sencillo lo relacionado con dicha investigación, sus alcances y limitaciones; además que en forma personal y sin presión externa, se me ha permitido realizar todas las observaciones y se me han aclarado las dudas e inquietudes que he planteado, además que de este consentimiento tendré copia.

Dado lo anterior, manifiesto que estoy satisfecho/a con la información recibida y que comprendo el alcance de la investigación, y mis derechos y responsabilidades al participar en ella.

En constancia firmo:

Nombre:

Cédula No:

Ciudad y fecha:

Anexo 2. Consentimiento informado-niños/as

Consentimiento Informado

The poster features the logos of CINDE (Centro de Investigación y Desarrollo en Políticas Educativas) and the Universidad de Manizales. The main title is "LA FAMILIA COMO ESCENARIO DE SOCIALIZACIÓN POLÍTICA DESDE LA PRIMERA INFANCIA" and the subtitle is "CONSENTIMIENTO INFORMADO". A blue speech bubble contains the text: "Queremos invitarte a ser parte de la investigación: La Familia como escenario de socialización política desde la primera infancia". To the left is a photograph of three young women, and to the right is a cartoon illustration of children holding a sign that says "¡Bienvenidos!".

CINDE Proyecto Educativo
Departamento de Educación
y Desarrollo Humano
Centro Colombiano de INECC
Red de la Red del Grupo Consultivo para Políticas Educativas

**LA UNIVERSIDAD DE
MANIZALES**

**LA FAMILIA COMO ESCENARIO DE SOCIALIZACIÓN POLÍTICA DESDE LA
PRIMERA INFANCIA**

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Queremos invitarte a ser parte de la investigación: La Familia como escenario de socialización política desde la primera infancia

¡Bienvenidos!

¿Dónde?



En tu casa



También con tu familia puedes elegir otro lugar



¿Qué haremos?



Jugar



Hablar



Dibujar



Cantar

Durante el encuentro puedes expresar todas las emociones



Tristeza



Enojo



Miedo



Alegría



Puedes parar.



www.kartt.com

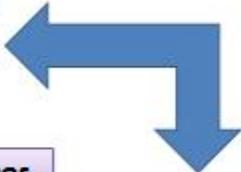
Si en algún momento no quieres participar.



Y se lo puedes decir a tu familia y a nosotras, te abrazaremos igual



Cuando no entiendas algo



Puedes preguntarnos





Nosotras
escribiremos
un libro



Guardaremos
en secreto tu
nombre y tu
rostro

Quando terminemos
nos encontraremos
para conversar sobre
lo vivido y aprendido.



¿Quieres
acompañarnos?

Empty rounded rectangular box for writing a response.

Si

No

Nombre _____

Nos comprometemos a cumplir cada uno de nuestros acuerdos.

Anexo 3. Matriz de análisis

CATEGORÍAS INICIALES	TEMAS FUERZA	SENTIDOS EMERGENTES	RELATOS
Cuidado	Cuidado compasivo.	Las prácticas de cuidado,	

Reconocimiento	Cuidado de lo humano y lo no humano.	reconocimiento y compasión vividas en las familias, como	
Compasión	Cuidado en hombres y mujeres.	experiencia que aporta a la socialización política de los niños y las niñas.	
	Reconocimiento en el amor.	Los niños y las niñas reconocidos como seres activos de su propio desarrollo y	
	Reconocimiento en la diferencia.	como actores que aportan al proceso de socialización política en las familias.	
	Compasión por los cercanos.		
	Compasión por los lejanos.	Héroes y heroínas en contextos de vulnerabilidad	

Anexo 4. Guía de preguntas de las entrevistas conversacionales para acceder a los relatos de vida.

¿Cómo llegaron a ser la familia que ahora son ustedes? que nos cuenten de ustedes como familia.

¿Cómo fue el proceso de embarazo? ¿Quiénes estuvieron en todo el proceso y de qué forma?

Y cuando nació el/la niña/o, ¿Cómo vivieron en la familia esa experiencia?

¿Nos pueden contar cómo es un día en la vida de ustedes? ¿Qué hacen? ¿Lo que hacen, lo hacen juntos? Todo lo que quieran contar.

Cuando tienen alguna dificultad con el/la niño/a, como en asuntos de la crianza, los castigos, los permisos, en fin, lo que tiene que ver con él/ella, ¿Cómo lo resuelven? ¿Quiénes participan de las decisiones que toma?

¿Ustedes consideran que en qué momentos están cuidando al/la niño/a?

A los/las niños/as: ¿tu mamá/papá/abuela te cuidan? ¿Qué hacen que dices que te cuidan?

¿Les gustan los animales y las plantas?

¿Cómo cuidan a los animales y a las plantas? ¿Creen que es importante cuidarlos?

¿Conversan entre ustedes para tomar decisiones en el hogar? ¿Los/las niños/as participan en esas conversaciones? ¿En cuáles participan y en cuáles no?

¿Qué opinan de los castigos, cuando hay maltrato (exceso de fuerza física o acoso psicológico y emocional)?

¿Les gusta ayudar a las personas que ustedes creen que necesitan de ustedes, a los que no tienen lo necesario para vivir?

¿Qué es para ustedes una persona buena?

¿Cómo trabajan los valores en la familia?

A los/las niños/as: ¿Qué quieres ser cuando seas grande?

Anexo 5. Ejemplo de entrevista conversacional (fragmento de una transcripción)

Investigadora 2⁵: pero a propósito de eso que está diciendo, deme su definición de cuidado, pa`usted LGp, ¿qué es el cuidado?, ¿qué es cuidar?, ¿qué incluye?

LGp: No, incluye hablarle mucho a una persona, o sea cuidarla y...

Investigadora 1: ¿es hablarle?

⁵ Se utilizan pseudónimos para mantener la confidencialidad de las entrevistas conversacionales y proteger la identidad de los participantes. Las investigadoras se enumeran, y la identificación de los integrantes de las familias tienen las siguientes convenciones: la letra mayúscula seguida de la “m”, hace referencia a una madre; la letra mayúscula seguida de la “p”, hace referencia a un padre; y la letra mayúscula seguida por “ni”, hace referencia a una niña. En toda la investigación también se utilizó la “n” antecedida por la letra mayúscula para hacer referencia a los niños.

LGp: sí, hablarle, eso es cuidar a una persona

Investigadora 1: y uno ¿qué le habla?

LGp: explicarle cada etapa de la vida, en el momento que vaya a necesitar, que cosa necesita

Investigadora 3: ¿y para ti Ym?

Investigadora 1: qué es el cuidado?

Ym: es protección, para mí, es proteger

Investigadora 2: a usted también le vamos a preguntar enseguida de eso (dirigiéndose a la niña)

Investigadora 3: (dirigiéndose a la niña) y tu ¿cuándo sientes que te cuida tu papá?, ¿cuándo hace qué cosas?

Silencio

LGp: cuando la mamá le va a pelar la nalga (risas), ahí mismo va pa`donde, mi pa´que la cuide

Investigadora 2: para ti mi amor ¿qué es uno cuidar?

Investigadora 3: cuando tú dices por ejemplo que vas a cuidar la plantica, que vas a cuidar el perrito, ¿cómo se cuidan?

Sni: pues alimentándolos

Investigadora 2: alimentándolos, listo. ¿Tú cuidas a la mamá y al papá?

Sni hace un gesto afirmativo

Investigadora 2: ¿sí?, ¿cómo los cuidas tú a ellos?, ¿qué haces?

Sni: puedo cuidarles, pues ayudarle a cambiarse

Investigadora 2: ¿ayudarle a cambiarse?, necesitan ayuda para cambiarse qué, ¿la ropa?, en serio? ¿No son capaces de hacerlo solos?

Investigadora 1: ¿a quién? ¿Al papá y a la mamá?

Sni: no, a mi mamá, a mi papá le ayudo en otras cositas

Investigadora 1: ¿En qué cosas?

Sni: pues como que, pasándole el portátil y conectándole las cosas

LGp (risas) cuando yo estoy acostado, yo no me paro

Investigadora 2: muñeca (refiriéndose a Sni), dime una cosa, ¿qué es lo que más te gusta a ti de la mamá?

Sni: que me cuida

Investigadora 2: ¿que te cuida?, ¿te sientes muy cuidada por ella?

Sni: ajá

Investigadora 2: Y cuando dices que la mamá te cuida, ¿cómo te cuida ella? Qué hace por ti?

Sni: pues se queda en la casa conmigo

Investigadora 2: se queda en la casa contigo

Investigadora 1: te acompaña?

Sni: ajá

Investigadora 1: o sea es el tiempo que le da, ¿te dedica tiempo?

Ym: si

Investigadora 3: ¿tú qué quieres ser cuando seas grande princesa?

Ym: (a la niña) tú me dijiste que querías ser presidenta, en estos días

Investigadora 1: ¿Presidente?

Sni: necesito...

Investigadora 3: ¿qué hace un presidente?

Sni: salvar el mundo

Investigadora 3: ¿y por qué?, venga princesa (dirigiéndose a Sni) ¿por qué es importante salvar al mundo, salvarlo de qué?

Sni: de que los...

Investigadora 1: ¿de qué?

Sni: de que, alimentar a los que son pobres

Investigadora 3: mi amor, ¿hay que ayudar a las otras personas? , ¿Sí?, ¿eso te gustaría hacer?

Sni: que son pobres

Investigadora 3: ¿y por qué a los que son pobres?, ¿eso es bueno?

Sni: porque no tienen nada de comer

Investigadora 3: mi amor (dirigiéndose a Sni) ¿qué es hacer cosas buenas para ti?

Sni: no pelear, no decir palabras, portarnos bien y hacer tareas

Investigadora 1: una pregunta por ejemplo cuando ustedes, lo tienen muy claro uno no piensa igual que el otro y precisamente por eso es que yo creo, yo creo que por eso es que uno tiene que enseñar valores como el respeto, ¿cierto? porque como uno no está igual, como el otro no piensa igual que yo, yo tendría que respetar

Ym: él es muy diferente a mí en ese sentido, pero yo lo respeto

Investigadora 1: ¡eso! Y respeta la forma de ser de él y él respeta la forma de ser tuya

Ym: ¡sí!

ARTÍCULO DE HALLAZGOS

**LA FAMILIA COMO ESPACIO DE SOCIALIZACIÓN POLÍTICA: PRÁCTICAS DE
CRIANZA QUE FORMAN A NIÑOS Y NIÑAS EN CUIDADO, RECONOCIMIENTO Y
COMPASIÓN**

Investigadoras

MAGDA VICTORIA DÍAZ ALZATE

LINA MARÍA ARBELÁEZ GÓMEZ

OLGA TATIANA DAVID MANCO

Tutora

DIANA MARÍA GONZÁLEZ BEDOYA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

CINDE-UNIVERSIDAD DE MANIZALES

SABANETA

MARZO DE 2015

La familia como espacio de socialización política: prácticas de crianza que forman a niños y niñas en cuidado, reconocimiento y compasión⁶

Magda Victoria Díaz Alzate⁷, Lina María Arbeláez Gómez⁸ y Olga Tatiana David Manco⁹

Tutora: Diana María González Bedoya¹⁰

Resumen

Este artículo recoge los hallazgos logrados en la investigación “La familia como espacio de socialización política: prácticas de crianza que forman a niños y niñas en cuidado, reconocimiento y compasión”, realizada con tres familias de la ciudad de Medellín. Se utilizó el método de investigación cualitativo con una base epistemológica hermenéutica, y una ruta metodológica sustentada en los relatos de vida, a través de tres entrevistas conversacionales con cada una de las familias, para comprender las prácticas de crianza implementadas por estas familias que fortalecen en el reconocimiento y el cuidado de si, del/la otro/a y del mundo, y forman en la compasión como emoción moral necesaria para lograr la justicia; todas ellas aportan a la configuración de los/as niños/as como sujetos políticos.

⁶ Investigación para optar por el título de Magister en Educación y Desarrollo Humano CINDE-Universidad de Manizales 2012-2014.

⁷ Psicóloga, Fundación Universitaria Luís Amigó. Especialista en Docencia Investigativa Universitaria, Fundación Universitaria Luís Amigó. Docente Investigadora Facultad de Psicología y Ciencias Sociales, Fundación Universitaria Luís Amigó. E-mail: magda.diazal@amigo.edu.co.

⁸ Administradora de Empresas. Fundación Universitaria María Cano. Especialista en Alta Gerencia. Fundación Universitaria María Cano. E-mail: linamariaag@une.net.co

⁹ Trabajadora Social. Universidad de Antioquia. E-mail: tatianadavidmana@gmail.com.

¹⁰ Docente Investigadora Maestría en Educación y Desarrollo Humano, convenio CINDE-Universidad de Manizales. Tutora de la Investigación. E-mail: dgonzalez@cinde.org.co

Los principales hallazgos que encontramos, nos permiten decir que los/as niños/as viven en sus familias prácticas de reconocimiento, cuidado y compasión hacia ellos mismos, pero además en sus relatos dan cuenta del cuidado compasivo, el trato respetuoso y el reconocimiento de sí mismos, de los/as otros/as y del mundo que les rodea. Asimismo, que las conversaciones entre cuidadores y niños/as, están basadas en la verdad y la confianza; además, que el contexto vulnerable influye en los temas de conversación, en las decisiones de la familia, en las relaciones que tejen y en las prácticas que viven en su vida cotidiana, así como en la construcción de metáforas de héroes y heroínas que muestran que los/as niños/as piensan, sienten y desean actuar frente a las situaciones del contexto.

Palabras clave: Socialización política – familia – prácticas de crianza – cuidado – reconocimiento – compasión

Abstract

This article refers the findings from the research Project: “The family as a scenario for political socialization: upbringing practices that educate children into care, appreciation and compassion”, developed with three families in Medellín city. The method for this research was qualitative, with an epistemological-hermeneutical basis. A methodological plan supported by life stories was also implemented, in order to understand the different upbringing practices implemented by these families to strengthen children’s appreciation and care for themselves, for others and for the world and to educate into compassion as a necessary moral emotion for achieving justice; all of them contributing to the structuring of children as political subjects.

The main findings in this research lead to concluding that, in their families, children live appreciation, care and compassion practices towards themselves; but also their stories show compassionate care, respectful interaction and appreciation of themselves, the others and their context. It can also be said that the conversations with care givers and children are based on truth and confidence. On the other hand, the vulnerable context influences the conversation topics, the family's decision making processes, the relationships they establish and the practices they live in their daily life; as well as the construction of hero metaphors that show that children think, feel and wish to act towards the context situations.

Key words: political socialization – family – upbringing practices – care – appreciation – compassion

Contenido

Introducción- Las prácticas de cuidado, reconocimiento y compasión vividas en las familias, como experiencia que aporta a la socialización política de los niños y las niñas - Los niños y las niñas reconocidos como seres activos de su propio desarrollo y como actores que aportan al proceso de socialización política en las familias - Héroe y heroína en contextos de vulnerabilidad – Conclusiones – Referencias.

Introducción

En este artículo pretendemos mostrar a la familia como un espacio propicio para la formación de niños/as en emociones morales como la compasión y el reconocimiento, y la práctica del

cuidado, como características de un sujeto político. En esta medida, la familia, por medio de las prácticas de crianza, y en el proceso de socialización que se da entre los/as niños/as, y sus cuidadores, se convierte en cultivo de las características antes mencionadas.

Como referentes conceptuales principales, se tomaron a Salazar, Gómez y Torres (2009), con la concepción de prácticas de crianza; a Berger y Luckmann para comprender la familia como espacio de socialización primaria, y Benedicto quien plantea que en la socialización inicial hay indicios de socialización política; asimismo, se toman las emociones morales que propone Nussbaum, específicamente la compasión; además para el análisis de prácticas de cuidado, se tiene presente, un concepto desarrollado por Noddings. De igual manera, tomamos los desarrollos de Honneth sobre el reconocimiento, especialmente la primera esfera de reconocimiento que él define como afectiva, que es vivida por los/as niños/as en las familias. Y para relevar a la familia como un espacio de acogida, propicio para las relaciones éticas, acudimos a Duch y Mèlich.

Presentaremos entonces los tres sentidos emergentes que surgieron como hallazgos de la investigación, como un tejido hilado por las investigadoras y las familias, en el que los/as niños/as son reconocidos como sujetos activos de su propio desarrollo y los recursos que tienen las familias para su cuidado y crianza son relevados como valiosos. En un primer momento exponemos las prácticas de cuidado, reconocimiento y compasión vividas en las familias, como experiencia que aporta a la socialización política de los/as niños/as; en un segundo apartado, mostramos que los/as niños/as son reconocidos como seres activos de su propio desarrollo y por tanto, se convierten en actores que aportan al proceso de socialización política en las familias, es decir, no sólo las familias influyen en su configuración, sino que ellos favorecen la construcción de aprendizajes nuevos en estas familias. Por último, contamos la manera en que la imaginación,

que es un recurso de relevancia en el desarrollo infantil, favorece que aquellos aprendizajes iniciales ahora se hagan evidentes en los relatos metafóricos de los/as niños/as, en los que héroes y heroínas tienen acciones que favorecen un mejor vivir en contextos de vulnerabilidad.

Las prácticas de cuidado, reconocimiento y compasión vividas en las familias, como experiencia que aporta a la socialización política de los niños y las niñas.

Este fue uno de los sentidos emergentes en este ejercicio investigativo, toda vez que los relatos de vida de las familias actoras, revelan que en su entramado relacional cotidiano, el cuidado, el reconocimiento y la compasión, se hacen prácticas vividas.

Por prácticas de crianza entendemos a aquellas acciones y discursos mediadores entre los/as niños/as, y sus cuidadores significativos en el proceso de socialización, y que, como lo expresan Salazar, Gómez y Torres (2009), son “comportamientos concretos que se privilegian y se construyen en las relaciones interhumanas de la vida cotidiana” (p. 10).

Si bien estas prácticas de crianza en su sentido amplio abarcan pautas y patrones pre-establecidos, la importancia que cobran en esta investigación estriba en la carga simbólica de los vínculos relacionales que allí se tejen, para que puedan ser vividas como experiencias significativas. Es decir, estas prácticas así vistas, cobran fuerza, no sólo por la posibilidad que ofrecen de ser medidoras en un proceso de socialización para la transmisión de legados culturales, morales y normativos, sino, por favorecer el vínculo amoroso y el reconocimiento de los/as niños/as como actores de su propio desarrollo. El proceso de socialización así visto, conversa con la postura de Benedicto (1995), para quien la socialización no sólo es un proceso

que favorece la perpetuación de un orden social, sino que les permite al/la niño/a la construcción de identidades y la interacción social (p. 230).

Desde la perspectiva de Berger y Luckmann (2003), la carga emocional que implica la socialización primaria, favorece la construcción de identificación de los/as niños/as, lo que permite el proceso de internalización, que para estos autores “(...) constituye la base, primero, para la comprensión de los propios semejantes y, segundo, para la aprehensión del mundo en cuanto realidad significativa y social” (p.163). Es en este proceso donde los sujetos pueden hacer una “(...) abstracción de los “roles” y actitudes de otros significantes concretos” (p. 167).

Este proceso de socialización para las familias participantes de la investigación, se puede leer en el relato de una de sus conversaciones cotidianas:

ayer me dijo [aquí la madre PAm¹¹ se refiere a su hijo JJn]: mami ¿por qué nosotros no cuidamos el medio ambiente? Entonces yo le dije: hay gente que no tenemos, que no sabemos, más adelante nos va a perjudicar [sic], yo le he dicho a él: no tire las basuras al piso (PAm).

Aquí la madre da cuenta de las prácticas de crianza discursivas, como mediadoras de la socialización, y que le permiten al niño **JJn**, interrogarse, en forma apelativa, como un llamado a la humanidad, frente al cuidado de aquello que no es humano, pero que hace parte del mundo de

¹¹ En adelante, como una manera de garantizar la confidencialidad, utilizaremos letras como pseudónimos, para referirnos a las y los participantes en la investigación. Los pseudónimos terminados en m, refieren a madres participantes en la investigación, los terminados en n, refieren a niño participante, y terminados en ni, refieren a niña participante.

la vida, ese que compartimos y habitamos, es decir, ya sólo no es la pregunta por el cuidado de sí y de los cercanos, sino de aquello que por ser parte del planeta, nos pertenece a todos.

Al respecto Benedicto (1995) propone que “(...) desde este momento [socialización primaria o inicial], hay indicios de socialización política” (p. 231). Para él, lo político siempre está en la vida del ser humano y no simplemente aparece en su biografía de pronto. Esta postura la desarrolla argumentando que incluso aquellos hechos que no parecen del orden político para el/la niño/a, como las representaciones de lo social y el poder, van configurando el proceso de socialización política para ellos; además sugiere que el aprendizaje político no siempre se da de forma explícita (p. 231).

Lo anterior da soporte a nuestro argumento de que en las acciones y discursos cotidianos, mediados por las prácticas de crianza, aunque sea tácitamente, los/as niños/as reciben información que favorece el aprendizaje político, por medio de las acciones de cuidado, la forma de nombrarse los integrantes de la familia, la toma de decisiones, las posturas y discursos frente a lo que se considera bueno o malo, la solución de dificultades, el reconocimiento de los/as otros/as y de lo otro no humano, entre otras.

Si bien a la familia se le ha atribuido el encargo social de la crianza de los/as niños/as, las acciones de este proceso no sólo están relacionadas con la supervivencia, sino que se convierten en la posibilidad de formar a estos/as niños/as como sujetos políticos, tal y como se presentó en párrafos anteriores.

En este sentido para estas familias, la crianza ha potenciado la capacidad de relacionarse con los/as niños/a mediante el cuidado compasivo y el reconocimiento desde el amor, como características de un sujeto político; así lo expresa **AMm** “*ya después vine a quedar en embarazo y dije ¡ay Dios mío!, que no vaya a pasar lo que pasó pues, sentí mucho miedo (...) mi mayor miedo no era como ser madre soltera sino que él naciera bien*”; no se trata aquí de una preocupación por su posibilidad económica para ofrecer protección, sino de una inquietud por la vida de otro en su valor propio, una capacidad para cuidarse y cuidarlo, por el temor al daño que pudiera sufrir, por el amor que le suscitaba la presencia de otro cuerpo más frágil dentro de su cuerpo.

Este relato, nos permite pensar que las prácticas de cuidado de las familias, la compasión y el reconocimiento del/la otro/a, se presentan como una motivación para desplazarse hacia los/as niños/as, toda vez que es la preocupación por el bienestar de ellos/as, y el reconocimiento de su valor como seres humanos, lo que hace que el despliegue de acciones amorosas para proteger, se dé en el marco de una relación vinculante con otro ser humano merecedor de vida.

Para Noddings (como se citó en Mesa, 2005), “el cuidado requiere atención (*engrossment*) y desplazamiento motivacional” (p. 25), lo que conversa con la *inclinación emocional* de la que habla Honneth (2010), cuando define la primera esfera de reconocimiento, en la cual el amor es la fuerza motivante para visibilizar al/la otro/a, a partir de sus necesidades propias y su valor humano, y que es posible en la medida en que esa existencia concreta suscite interés especial para actuar (p. 24). A nuestro modo de ver, la existencia de un rostro concreto, no necesariamente despliega un movimiento hacia un otro, para ello, la motivación emocional para movilizarse es una condición que permite responder a la apelación de ese ser concreto. Es por ello que el

cuidado es una práctica posible de vivirse en la familia, si entre los/as niños/as, y sus cuidadores significativos, existe una relación de compasión y reconocimiento.

Los relatos de las familias, nos muestran cómo los/as niños/as aprenden de las prácticas discursivas sobre el cuidado de los/as otros/as y de lo otro no humano; así, el relato de **Ym** permite vislumbrar un discurso en el que se enaltece el valor de los animales, no sólo por la simple existencia en su hogar, sino por la capacidad de ser compañía y pertenecer al mundo de la vida compartido:

para nosotros es una compañía, es algo más, es algo diferente, es un afecto diferente, pero es algo emocional que lo llena a uno pues lo llena a uno de cariño y eso ellos también lo sienten, uno como que también recibe de los animales eso, porque ellos también sienten esas energías, esos malos momentos (Ym).

Ello propicia, en términos del proceso de socialización, que su hija (**Sni**) asuma una postura frente a este discurso, permitiéndole hacerse una representación de los animales, para otorgarles un lugar en el mundo, y en particular en su entorno cercano, lo que la mueve a la acción de cuidado y preservación de estos animales no humanos¹²; ante la pregunta que realizan las investigadoras: ¿cómo le demuestras amor a los animales y a las plantas?, **Sni** responde: *“cuidándolos, no maltratándolos y darle comida y también cambiarles el agua”*.

De igual forma, la verdad se hace presente en las conversaciones cotidianas entre los/as niños/as y sus cuidadores, como una forma de reconocimiento, que como ya mencionamos, hace

¹² Término utilizado por Martha C. Nussbaum en su texto “Las Fronteras de la justicia para referirse a otras especies distintas de los humanos.

parte de las características de un sujeto político, donde se les otorga valor a los/as niños/as, no menospreciando sus capacidades para comprender la realidad.

En este sentido, PAm y JJn nos comparten un relato en el que la verdad sobre la muerte, como realidad, está presente en sus conversaciones cotidianas:

yo a él le he contado que nosotros no vamos a durar pa' toda la vida y que él, que yo de un momento a otro me puedo morir o otra persona, cierto? y él debe entender eso, él se pone a llorar y me dice sí mami yo sé, pero yo sé que eso es muy difícil porque ningún humano estamos como pues no pensamos en la muerte nunca, nunca vamos, nunca pensamos que nosotros algún día nos vamos a morir yo a él si le he dicho, yo en cualquier momento me puedo morir, se puede morir la abuela, se puede morir el abuelo, se puede morir el papá tenemos que estar conscientes de que eso pueda suceder, entonces él me abraza y me dice mami yo no quiero que te mueras, yo voy a estar en otra parte en el cielo cuidándote, yo siempre voy a estar contigo (PAm).

Aquí se reconoce al niño, en tanto se le hace parte de conversaciones sobre temas de la realidad que no son fáciles de abordar, puesto que a la muerte se le ha cargado con un significado de separación, dolor y pérdida, lo que la pone en el lugar de la finitud, es decir, la no posibilidad de ser y hacer; lo que nos confronta con la fragilidad humana.

Este relato da cuenta de que el reconocimiento, como visibilidad del/la otro/a, en forma concreta, y no sólo por el hecho de nombrarlo, hace parte de las prácticas cotidianas de las familias participantes; se les visibiliza por medio de acciones discursivas, de cercanías

corporales, que son características indefectibles para que se dé un verdadero reconocimiento del/la otro/a. Para Honneth (2011),

«Hacer visible» a una persona va más allá del acto cognitivo de la identificación individual, poniéndose de manifiesto de manera evidente, mediante las correspondientes acciones, gestos o mímica, que la persona ha sido tomada en consideración favorablemente, de acuerdo con la relación existente. (p. 169).

Así, la toma de decisiones para la protección, las conversaciones en lo cotidiano con participación activa de los/as niños/as como interlocutores legítimos, las preguntas con sentido moral, el cuidado de plantas y animales como otros próximos, la verdad como forma de visibilizarlos y reconocerlos como seres dignos para no mentirles, entre otras, a nuestro modo de ver, aportan a la formación de los/as niños/as como sujetos políticos, a partir de su proceso de socialización.

Los niños y las niñas reconocidos como seres activos de su propio desarrollo y como actores que aportan al proceso de socialización política en las familias.

Este fue otro de los sentidos que emergió con fuerza en este ejercicio investigativo; de esta manera, los/as niños/as son reconocidos en su proceso de individuación como seres con capacidad para pensar, sentir y actuar, es decir, con la capacidad para internalizar –subjetivar- el conocimiento que les es entregado en el proceso de socialización, para devolverlo reelaborado a partir de sus propios recursos, es decir, objetivado (Berger & Luckman, 2003).

El proceso de socialización así visto, se convierte en la posibilidad del/la niño/a de ingresar al mundo social, por medio de los recursos de vinculación que le ofrece su primer grupo socializador, donde reciben legados culturales, morales y normativos de su familia, pero además, se les reconoce como sujetos activos con capacidad de retomar aquello que desde sus recursos personales, necesidades e intereses, pueda contribuir a su configuración subjetiva, lo que les permite, incluso, asumir posturas críticas, resistirse y adoptar otros sistemas valorativos y de comportamiento, así como interpelar a sus cuidadores con preguntas que tienen sentido moral.

Los relatos de los/as niños/as, nos permiten avizorar la participación activa que viven en su proceso de socialización, haciendo interpelaciones directas frente a las decisiones que toman los cuidadores significativos, a partir del valor que le otorgan a sus palabras: *“dígame mami la verdad, ¿usted está con Glen porque lo quiere o porque tiene mucha plata?” JJn.* En esta conversación entre la madre y su hijo¹³ sobre las decisiones de la madre de casarse de nuevo, observamos la dinámica *dialógica* de la relación que vive la familia de JJn y PAm, con la posibilidad de participación activa y apertura para que la verdad, como forma de reconocimiento, tenga lugar entre ambos interlocutores. Este proceso de socialización, mediado por la conversación, se convierte en un escenario para la formación de los/as niños/as, y favorece la construcción de su subjetividad política.

Observamos que los/as niños/as viven prácticas de reconocimiento amoroso en la familia que favorecen su autoconfianza para actuar en el mundo, toda vez que ellos/as perciben que las personas significativas saben leer sus necesidades y responden a las demandas de su rostro y de

¹³ Propiciada en la entrevista conversacional

su voz. Parfraseando a Honneth (2010), quien retoma a Hegel a partir de sus desarrollos sobre la eticidad humana de reconocimiento, reconocer las necesidades específicas, permite la formación de la confianza en sí mismo, porque desarrollan seguridad afectiva (p. 25).

Relatos como *“mami, ¿sabes por qué no te volví a dar flores? porque las flores sienten, también son seres vivos” (JJn)*, y *“estamos dañando el ecosistema que necesitamos para vivir, si no tenemos un ecosistema podemos morirnos” (SMn)*, nos permiten decir, que los/as niños/as que aprenden el cuidado, el reconocimiento y la compasión en sus familias, empiezan a actuar en consecuencia con esta formación recibida, y que han logrado reelaborarla para ampliar su esfera de actuación, no sólo con aquellos/as a quienes aman por su cercanía afectiva, sino, con aquello que no es humano, pero que pertenece al mundo de la vida. Esta capacidad amorosa de sentir compasión incluso por aquello que no comparte su mismo lenguaje, de reconocer que puede sentir, y de cuidar, nos lleva a sospechar que los/as niños/as, son seres activos en la configuración de su subjetividad política, que a nuestro modo de ver, tiene características como estas categorías de cuidado, reconocimiento y compasión.

La experiencia vivida por los/as niños/as, que les forma en reconocimiento les lleva a actuar éticamente frente a los/as otros/as y lo otro, a partir de la seguridad afectiva que han recibido de su familia, y que ha favorecido el desarrollo de la confianza en sí, como lo expone Honneth (2010), para quien la primera forma de reconocimiento, que es afectivo, favorece el desarrollo de la autoconfianza.

Esta capacidad de los/as niños/as para percibir de manera compasiva a otros seres no humanos, y reconocer que cuidarlos es importante porque comparten con ellos el mundo, es desarrollada por Nussbaum (2012), cuando afirma que,

Los seres humanos compartimos un mundo y sus escasos recursos con otras criaturas inteligentes. Tenemos mucho en común, aunque también diferimos en muchos sentidos. Estos aspectos comunes nos inspiran en ocasiones simpatía e interés moral por ellas (...). Parece plausible, pues, pensar que estas relaciones deberían estar reguladas por el principio de la justicia y no por la guerra, por la supervivencia y el poder que, en gran parte, impera actualmente. (p. 322).

Cabe anotar que estos niños/as aparecen en la cotidianidad con modos de estar en el mundo consecuentes con la formación que les fue ofrecida por sus cuidadores significativos, de tal modo que la capacidad de expansión del relacionamiento con otros/as, y como ya lo describimos, con lo otro no humano, nos permite pensar que, no sólo han aprendido del cuidado, el reconocimiento y la compasión con ellos mismos, sino, que lo convierten en práctica, posible de ser leída, como una suerte de actuar político: *“le aporrear las piernas, los brazos (...) una tristeza (...) como cogerlo y darle un abracito (...) todo golpeado, con moretones [sic] como yo, o sea así”* [se señala las piernas] **JJn**, cuando habla de la manera en que se castiga a su hermano menor, hijo de otra madre, pero el mismo padre.

Este es un relato que nos permite ver cómo la denuncia pública, no sólo por el hecho de decirlo, sino por la emoción que le suscita lo que el otro pueda estar sintiendo, es una forma de actuar éticamente y promover la justicia, como posible de ser vivida, como se puede leer en otro

relato de **PAm**, refiriéndose al sentir que **JJn** le expresó sobre la situación vivida por su hermano menor: “él una vez dijo muy lindo mami por qué (...) sentado me dijo, yo no sé mami a esta preciosura por qué le tienen que pegar”. En esta situación, es posible leer que para JJn, el bien de su hermano, hace parte de sus motivaciones, porque le permite actuar desde la denuncia y el deseo de proteger una vida valiosa para él. Para Nussbaum (2012), la compasión debe incluir “el convencimiento de que el bien de los demás es una parte importante de mis propios fines y objetivos” (pp. 101-102).

Esta forma de actuación ética, posible en la familia, es una experiencia de salir de sí, para compadecerse por los otros/as, ante las constantes adversidades que plantea el simple hecho de vivir. Parafraseando a Duch y Mélich (2009), esta ética, que va más allá de la razón misma, porque debe ser una relación antropológica, y por tanto una expresión simbólica, debe permitirnos la sensibilidad frente al padecimiento de los/as otros/as (p. 177). Para estos autores, “la ética simbólica debe ser vivida como una *patética*, como la imposibilidad de quedarse inmóvil, recluso en sí mismo, ante el dolor del otro” (p. 177).

Asimismo, Nussbaum (2008), en el desarrollo de la compasión como emoción moral, advierte que, “La compasión, como otras emociones importantes, está ligada al valor: implica el reconocimiento de que la situación es relevante para el florecimiento de la persona en cuestión” (p. 345). Para ella, este es el primer requisito cognitivo de la compasión, en el que hay una evaluación de la situación como grave para quien la padece, lo que es evidente en el relato y consecuente con la actuación del niño JJn frente al dolor del otro semejante.

Esta emoción moral de la compasión se revela en otro relato, contado por PAm, sobre una actuación de su hijo Jn, que incluso muestra cómo siente compasión por otros/as a quienes ni siquiera conoce: *“a mí lo que me gusta mucho de [mi hijo] es cuando estamos rezando, él siempre pide por las personas que están en la calle, siempre”* PAm. Es importante resaltar que la madre valora la capacidad de Jn para preocuparse por las necesidades y sufrimientos de otros/as, lo que legitima este sentir como una acción benévola.

Podemos decir entonces que los/as niños/as han aprendido en su proceso de socialización, a percibir lo que le puede generar dolor al otro, es decir, logran hacer una evaluación de la situación como dañina, suscitando en ellos/as preocupación, e incluso, a nuestro modo de ver, una suerte de preocupación. Así pudimos leerlo en el relato que comparte PAm, sobre la manera como ella percibe que su hijo Jn la cuida: *“él me dice por ejemplo, a veces me dice mami no se coma eso que le hace daño, porque sabe que yo sufro del colon”*. Esta actitud protectora del niño hacia su madre, puede leerse como la capacidad de valoración que él tiene sobre la magnitud del sufrimiento de otro ser, incluso, antes de que el daño ocurra.

Esta actuación del niño frente al posible dolor de su madre, puede ser entendida como una respuesta emotiva suscitada por el juicio que él hace de la magnitud del padecimiento de su madre, lo que para Nussbaum (2008), podría definirse como el primer elemento cognitivo de la compasión. Es por el darse cuenta de que las cosas que le ocurren a otro son graves y pueden afectar su ser que el niño se motiva para la acción; como lo describe Nussbaum (2008): “en la propia emoción está implícita una concepción del florecimiento humano y de cuáles son los principales trances en que se puede encontrar la vida humana, la mejor concepción que un

espectador sea capaz de formar” (p. 349). Es un juicio que depende del punto de vista que tenga quien siente la emoción compasiva frente a la situación que padece el otro.

En otros relatos como el de **Ym**, quien rememora una escena en la que su hija **Sni** le recuerda que los dolores que vivimos nosotros puede ser vivido por otro ser humano:

yo le iba a echar cantaleta, que me dijo que me saliera que no le echara cantaleta (...) porque él está con dolor de cabeza y de pronto le puede doler más, y eso, ¿a usted le gusta que mi papá la moleste a usted cuando está con borrachera y tiene dolor de cabeza?, ¿cierto que no? Entonces a él tampoco le gusta (Ym).

Aquí la niña reconoce que el dolor de su padre es grave y tiene relevancia para él, en tanto, puede ser una suerte de consideración frente al inmerecimiento de lo que al otro le ocurre, sin el señalamiento por la acción previa que pudo suscitar ese dolor. Ello es lo que Nussbaum define como otro elemento cognitivo de la compasión, en el cual, “Si (...) sentimos compasión, esto obedece a que creemos que la persona no es culpable de sus dificultades o a que, aunque éstas se deban a cierto fallo suyo, nos parece que el sufrimiento no es proporcional al mismo” (p. 351).

Por tanto, es posible decir que los/as niños/as tienen la capacidad de valorar cuando una situación es grave y amerita una mirada compasiva, que si no puede ir unida a una acción, por lo menos les permita acompañar en el sufrimiento en forma de consuelo. Ellos/as pueden salir de sí para pensar y actuar, poniéndose en el lugar de un otro que se encuentra en una situación de desventaja.

Héroes y heroínas en contextos de vulnerabilidad

Encontramos que las condiciones del contexto para las familias de la investigación, tienen un sentido importante en las relaciones que tejen y en las prácticas que viven en su vida cotidiana, y que influyen en la toma de decisiones, en los temas que se conversan como la muerte, los peligros, el autocuidado y el cuidado de los/os otros/as, y lo otro para su preservación como forma responsable de convivencia. Ese contexto también permea la imaginación -característica del propio desarrollo de los/as niños/as-, y cobra fuerza toda vez que suscita relatos metafóricos mostrando que los/as niños/as piensan, sienten y por lo menos desean actuar frente a las lecturas que hacen de situaciones del contexto; es así, como los/as niños/as eligen héroes, heroínas o personajes.

Para Duch y Mèlich (2009), “en medio de la vida cotidiana, la actitud ética <<incorpora>> el deseo esperanzado de que la injusticia que hay en el mundo no tendrá la última palabra” (p, 178). Podríamos decir entonces que el recurso de la imaginación aparece cuando la realidad a la que nos enfrentamos es indeseada, cuando la esperanza ocupa el primer lugar y hay un rechazo a lo ya establecido. Recrear personajes, fantasear, crear historias, permite creer que es posible crear un nuevo mundo, diferente al existente, más amigable, en términos de Nussbaum, *un mundo digno*.

La forma de narrar las historias de los héroes y heroínas, permite ver en los/as niños/as participantes en esta investigación, sus anhelos e inclinaciones, y el despliegue de su creatividad como alternativa de vida, como lo expone Winnicott (1999) cuando postula que, “Lo que hace

que el individuo sienta que la vida vale la pena de vivirse es, más que ninguna otra cosa, la aperccepción creadora” (p. 93); así, **SMn** relata:

yo siempre quise ser un héroe, yo soy el fan número uno del hombre araña (...), él tiene un poder muy bacano, él tiene el poder de lanzar telarañas, lo mordió una araña radioactiva, y ahí tuvo todos los poderes, y él tuvo los poderes y él tiene un lema muy bacano, un gran poder, conlleva una gran responsabilidad, y eso es lo mismo que hace mi mamá, más responsabilidad, por eso me gusta el hombre araña, por la responsabilidad que tiene, se le murió el tío, entonces él dijo que no iba a volver a dejar ese desastre y por eso creó ese lema, un gran poder, conlleva una gran responsabilidad.

La representación de figurar imaginativamente a los héroes y heroínas colmados de poder y de capacidad de relación *ética* con este poder, es uno de los sentidos más representativos de los relatos de vida de los/as niños/as, quienes narran las posibilidades de actuación de superhéroes con capacidades para transformar aquello de la historia que es sentido como no-bueno. Para ello se valen de narraciones con personajes imaginarios y otros creados por nuestro lenguaje cultural como los superhéroes, que les permiten acercarse a lo humano, a lo real, que pueden recrear en sus palabras, como obras de arte narrativas, que en palabras de Nussbaum (2008), “son importantes en la medida en la que muestran a la persona deseosa de comprender las emociones; pero también son importantes por lo que hacen en la vida emocional. No se limitan a representar esta historia, sino que se introducen en ella” (p. 272).

A nuestro modo de ver, estos niños/as ya dan muestras de la configuración de un sujeto político, influenciado por sus relaciones, tanto en sus familias, como en otros espacios de

socialización, sin dejar a un lado sus propios procesos de individuación. Son niños/as que se preocupan por ellos/as mismos/as, por los demás y lo demás, son seres humanos que tienen la posibilidad de vivir la pluralidad, haciendo a un lado la indiferencia. Ante la pregunta ¿qué quiere ser?, **Sni** responde: “*presidente (...) necesito (...) salvar el mundo (...) de que, alimentar a los que son pobres (...) porque no tienen nada de comer*”. Este relato contiene emociones y deseos sobre lo que ella lee del contexto en el que vive, que pueden ser percibidos sólo por el acceso que tenemos al recurso de la narración del que hace uso la niña. En palabras de Nussbaum (2008),

(...) las artes desempeñarán un papel esencial en la comprensión de uno mismo, pues las obras de arte narrativas de diferentes tipos (ya sean musicales, visuales o literarias) nos proporcionan información sobre historias de emociones que, de otro modo, difícilmente obtendríamos (p. 272).

En este sentido, el contexto que rodea a las familias participantes, hace que la palabra *lucha* esté siempre presente y que trascienda el mundo de los héroes y heroínas, un mundo de ficción a el mundo real, por ello los/as niños/as también se preparan como estos personajes para enfrentar un mundo hostil e injusto y dar la *lucha, sus luchas*.

Así, la imaginación, el uso de metáforas y de personajes ficticios, son recursos que permiten a los/as niños/as afrontar un mundo imperfecto y rudo, ubicándolos en el lugar de lo posible, de la esperanza y de la transformación:

porque eran, hay muchas clases de Power Ranger (...) todos salvaban a la gente, el rojo era el que más, el líder de todos (...) cuando atacaba un monstruo que se llama Nailos (...) mataron al monstruo porque era el más malvado de todos, quería adueñarse del mundo (JJn).

Ellos/as eligen sus personajes favoritos, con un proceso de selección estricto, por sus trajes, poderes, lemas e implementos; buscando que se conecten con sus intereses y creencias, con sus posibilidades y esperanzas.

Conclusiones

A modo de conclusiones podemos decir primero, que la familia es un espacio privilegiado para la formación moral y ética de los/as niños/as, toda vez que allí se vive el proceso de socialización primaria que esta mediado por las prácticas de crianza, que en su sentido amplio, abarcan pautas y patrones pre-establecido para la inserción de los seres humanos en la cultura, y a su vez contiene una carga simbólica en los vínculos relacionales que allí se tejen, lo que favorece el aprendizaje de las acciones por parte de los/as niños/as, puesto que aquello que está revestido de amor, motiva para la construcción de formas benévolas de actuación con los otro/as.

Sin embargo, también ratificamos que, no por el hecho de tener una familia por parentesco o consanguinidad existe la garantía de gozarla como espacio de acogida y hospitalidad, ni todas las actuaciones que en ella se dan son por el beneficio del recién llegado, sino que debe existir una motivación para el cuidado inicialmente de los cuidadores hacia los niños y las niñas, para que ellos/as puedan aprehender el cuidado compasivo y el reconocimiento de sí mismos y de los

otros. Esta *inclinación emocional* como la nombra Honneth permite que, entre los integrantes de este grupo socializador se dé la posibilidad de vivir experiencias de aprendizaje para la formación en cuidado, reconocimiento y compasión, puesto que será un principio ineludible para la construcción de autoconfianza de los/as niños/as hacia el mundo; para que aquello que es vivido en un principio con los más cercanos, pueda ampliarse a otros/as que igualmente comparten ese mundo; y ello sólo se da cuando los cuidadores se sienten interpelado por un rostro para acudir a su llamado.

Sólo quien suscita motivación emocional, nos mueve para acudir a su llamado, y esto fue evidente en los relatos que compartieron las familias en las entrevistas, mostrando que, además de ser acciones para el cuidado del/la otro/a, en forma implícita se convirtieron en prácticas formativas para los/as niños/as, y que luego ellos, a partir de sus propios recursos y con sus capacidades para comprender la realidad, ponen en práctica con ellos mismo, con los/as otros/as y con lo otro; es decir, aprenden que el hecho de compartir el mundo de la vida, ya es una razón que los motiva para valorar a quien está cerca, e incluso, a quienes no han visto, o aquello no humano, porque le otorgan un valor.

En este sentido, si bien lo que se releva en este proceso de socialización inicial es la inserción en la cultura y el inicio de la construcción de identificaciones para la configuración de la identidad de los/as niños/as, cabe resaltar que, a nuestro modo de ver, una de los asuntos importantes hallados en la investigación, es que desde este inicio, tal y como lo sugirió Benedicto, hay indicios de socialización política, porque pudimos leer en los relatos de las familias acciones, que aunque ellas no eran conscientes del impacto moral y ético para la configuración de los/as niños/as como sujetos políticos, sí tienen intencionalidad de ser

enseñadas como formas benevolentes de proceder con la humanidad, lo que a nuestro modo de ver, hace parte de las características de un sujeto político, en tanto es capaz de salirse de sí, de su interés personal y comienza a interesarse por los otros y por todo lo que le rodea.

Asimismo, podemos decir que en estas familias, los/as niños/as tienen participación activa como interlocutores legítimos para la toma de decisiones; en las conversaciones cotidianas se les permite realizar preguntas con sentido moral. Queremos destacar que las familias asumen la verdad como un valor importante, en esa medida se dan la visibilización y el reconocimiento, y ello, es una muestra de prácticas que forman en lo moral y en lo ético para un actuar futuro con principios para el cuidado compasivo y el reconocimiento de los/as otros/as y de lo otro, como una suerte de compromiso político con la humanidad y con aquello no humano; es decir, lo político parece tener indicios desde la socialización en la familia, y no aparece de pronto en la biografía de los seres humanos.

Es posible entonces decir que los/as niños/as viven en la cotidianidad de sus familias, prácticas que les permiten construir una experiencia con sentido de lo que es el cuidado más allá de la supervivencia, la compasión por lo humano, y el reconocimiento desde el amor. Estas prácticas suscitan en ellos/as el desarrollo de capacidades para pensar, sentir y actuar, frente a las lecturas que hacen de situaciones del contexto con los otros humanos e incluso, con aquello no humano, a partir de lo que han recibido y han vivido como experiencia significativa, por medio de la construcción imaginativa y creativa de metáforas de héroes y heroínas para creer que es posible crear un nuevo mundo, en términos de Nussbaum, *un mundo digno*.

A nuestro modo de ver, estos niños/as ya dan muestras de la configuración de un sujeto político, influenciados por sus relaciones, tanto en sus familias, como en otros espacios de socialización, sin dejar a un lado sus propios procesos de individuación. Son niños/as que se preocupan por ellos/as mismos/as, por los demás y lo demás; son seres humanos que tienen la posibilidad de vivir la pluralidad, haciendo a un lado la indiferencia.

Referencias

- Benedicto, J. (1995). La construcción de los universos políticos de los ciudadanos. En M. L. Moran y J. Benedicto (eds). *Sociedad y política. Temas de sociología política* (pp. 299-322). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Berger, P. & Luckmann, T. (2003). *La construcción Social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Duch, LL. & Mèlich, J. C. (2009). *Ambigüedades del amor. Antropología de la vida cotidiana*. Madrid, España: Trotta.
- Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Madrid, España: Trotta.
- Honneth, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Madrid, España: Katz Editores.

Mesa, J. A. (2005). La ética del cuidado y sus implicaciones en la formación moral en la escuela.

En J. B. Toro Arango & C. P. Rojas (eds.) *La educación desde las éticas del cuidado y la compasión* (pp. 21-33). Colombia, Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Nussbaum, M. (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano. El enfoque de las capacidades*.

Barcelona, España: Herder.

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

España: Paidós Ibérica.

Nussbaum, M. (2012). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*.

Barcelona, España: Paidós Ibérica.

Salazar Henao, M., Botero Gómez, P. & Torres, M. L. (2010). Narrativas y prácticas de crianza:

hacia la construcción de relaciones vinculantes, lo público y la democracia frente a la violencia intrafamiliar en ocho OIF de Caldas. En CINDE (ed.) *Foro Mundial de Grupos de trabajo por la Primera Infancia Sociedad Civil – Estado* (pp. 28-38). Colombia, Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Tomasini, M. (marzo 2010). Un viejo pensador para resignificar una categoría psicosocial:

George Mead y la socialización. *Revista Athenea Digital 17*, 137-156. Recuperado de <http://atheneadigital.net/article/view/668/492>

Winnicott, D. C. (1999). *Realidad y juego*. Barcelona, España: Gedisa.

ARTÍCULO CONCEPTUAL

Experiencias de reconocimiento vividas por los niños y las niñas en sus familias

Magda Victoria Díaz Alzate y Diana María González Bedoya

Tutora:

Diana María González Bedoya

Maestría en Educación y Desarrollo Humano

Cinde-Universidad de Manizales

Sabaneta

Marzo de 2015

Experiencias de reconocimiento vividas por los niños y las niñas en sus familias¹⁴

Magda Victoria Díaz Alzate¹⁵ y Diana María González Bedoya¹⁶

Resumen

Este artículo se deriva de la investigación: “La familia como espacio de socialización política: prácticas de crianza que forman a niños y niñas en cuidado, reconocimiento y compasión”, realizada con tres familias de la ciudad de Medellín, en la que se utilizó el método de investigación cualitativo con una base epistemológica hermenéutica, y una ruta metodológica sustentada en los relatos de vida, a través de tres entrevistas conversacionales con cada una de las familias.

Aquí, pretendemos específicamente, establecer una relación entre la propuesta de Axel Honneth sobre el reconocimiento y las prácticas de crianza vividas por los integrantes de la familia, en especial entre los/as niños/as y sus cuidadores, para argumentar que en estas relaciones se da comienzo a la configuración de los/as niños/as como sujetos políticos.

¹⁴ Artículo derivado de la Investigación para optar por el título de Magister en Educación y Desarrollo Humano CINDE-Universidad de Manizales 2012-2014. Magda Victoria Díaz Alzate, Lina María Arbeláez Gómez y Olga Tatiana David Manco. Tutora: Diana María González Bedoya. Es importante aclarar al lector, que por ser un artículo conceptual, aquí no se encuentran todos los resultados que se amplían en el artículo de hallazgos.

¹⁵ Psicóloga, Fundación Universitaria Luís Amigó. Especialista en Docencia Investigativa Universitaria, Fundación Universitaria Luís Amigó. Docente Investigadora Facultad de Psicología y Ciencias Sociales, Fundación Universitaria Luís Amigó. E-mail: magda.diazal@amigo.edu.co

¹⁶ Docente Investigadora, Maestría en Educación y Desarrollo Humano Cinde-Universidad de Manizales. Asesora de la investigación y coautora del artículo. Email: dgonzalez@cinde.org.co

Para Honneth (2010), quien retoma a Hegel y a Mead, las primeras relaciones amorosas son sustanciales para vivir el reconocimiento afectivo -que se vive con los más íntimos-, en las cuales la aceptación emocional, va unida a sentimientos como la simpatía y la atracción, y les permite visibilizar al/la otro/a, a partir de sus necesidades propias y su valor humano. Abordaremos la familia, como primera estructura de acogida según Duch y Mèlich (2009) y como primer escenario de socialización (Berger y Luckmann, 2003), para argumentar que los/as niños/as viven en sus familias prácticas de reconocimiento de sí mismos, de los/as otros/as y del mundo que les rodea, lo cual, a nuestro modo de ver, hace parte de su proceso de socialización como sujetos políticos.

Palabras clave: Reconocimiento – familia – prácticas de crianza - estructura de acogida - socialización política.

Contenido

Introducción - El reconocimiento - Prácticas amorosas en la familia como formas de reconocimiento - De la teoría a la práctica. Experiencias de reconocimiento vividas por los/as niños/as en su cotidianidad familiar – Conclusiones – Referencias.

Introducción

Para responder a la pregunta si la familia en su cotidianidad ofrece experiencias que contribuyen a la configuración de los/as niños/as como sujetos políticos, recurrimos a Honneth, quien con sus reflexiones sobre el reconocimiento como una práctica intersubjetiva y

fundamental para lo político, nos dio una entrada valiosa para analizar esta experiencia en la familia, particularmente con los/as niños/as.

Honneth propone una moral del reconocimiento retomando la concepción kantiana, la ética del cuidado de sí, el sistema de eticidad de Hegel y los planteamientos comunitaristas, para proponer un lugar legítimo y más universal del reconocimiento. En el recorrido histórico del concepto, Honneth (1996) encuentra que el reconocimiento siempre está referido a la aprobación social, es decir que éste nos informa cómo son reconocidos los sujetos en lo social, y ratifica que, a excepción de Hegel, ningún otro autor ha asumido el reconocimiento como fundamento de una ética.

El joven Hegel evidencia diferentes modos o “subtipos” en los cuales se expresa el reconocimiento que para él se viven en tres esferas, estas son: el amor, la conciencia jurídica del derecho y la esfera comunitaria de la eticidad. En conversación con su propuesta encontramos que hay una primera forma de reconocimiento que se vive en las relaciones íntimas, y la familia es, a nuestro modo de ver, ese primer espacio de intimidad y acogida en el cual se viven experiencias amorosas: “Las relaciones de reconocimiento basadas en las relaciones prácticas consigo mismos se forman desde el hogar” (Honneth, 1996, p. 15). Ello nos llevó a considerar las relaciones familiares, especialmente en la crianza de los niños/as, como una entrada para observar las prácticas de reconocimiento de sí mismo y de los/as otros/as que son vividas por estos niños/as.

Así, la investigación *“La familia como espacio de socialización política: prácticas de crianza que forman a niños y niñas en cuidado, reconocimiento y compasión”* nos permitió escuchar,

observar, conocer y reconocer que estas prácticas son posibles, aunque las familias no sean conscientes de ello y solo se percataron de que esto pasaba en las entrevistas. Los hallazgos encontrados en esta investigación, nos permiten decir que en la familia se viven estas prácticas y los niños/as las expresan, lo cual se convierte en una vía valiosa para considerar que esta experiencia vivida al interior de la familia, contribuye a la configuración de la subjetividad política, en tanto el reconocimiento pasa por ser reconocido, reconocerse a sí mismo y reconocer a los/as otros/as como seres valiosos en sí mismos; una práctica fundamental para el reconocimiento moral y social.

En primera instancia, abordaremos la categoría de reconocimiento afectivo desarrollada por Axel Honneth, quien retoma la teoría de Hegel y establece una relación con G.H. Mead sobre el proceso intersubjetivo de la socialización; y la teoría de la confianza básica de E. Erikson, para proponer el reconocimiento como un principio moral en el cual la simpatía y la atracción son emociones que vinculan al niño/a consigo mismo/a, con los/as otros/as y con el mundo. Luego, nos adentraremos en la familia concebida como el primer espacio de socialización y de acogida (Duch y Mèlich), donde comienza la vivencia de reconocimiento a través de los cuidados amorosos de las personas significativas. Finalmente presentaremos algunos fragmentos de los relatos de los niños/as y sus familias, en los cuales se hacen visibles las experiencias de reconocimiento y de qué manera contribuyen a su formación como sujetos políticos.

El reconocimiento

...un acto de reconocimiento no puede agotarse en meras palabras o declaraciones simbólicas porque es ante todo mediante el correspondiente modo de comportamiento como es generada la credibilidad que para el sujeto reconocido es de importancia normativa.

(Honneth, 2006, p. 134)

En la construcción que hace Honneth del reconocimiento, este retoma los aportes de diversas disciplinas para fundamentar que éste es un proceso individual (subjetivo) y relacional (intersubjetivo), y configura la propia identidad en el proceso relación/diferenciación con los/as otros/as. Honneth se apoya en los aportes de George Mead (Honneth, 1997, p. 100) en la formación de la identidad práctico-moral, y de Erikson para distinguir los tres estratos de la autorreferencia práctica, en los cuales el individuo puede estar seguro del valor social de su identidad (Honneth, 1996, p. 11). Esta idea sustenta que la construcción de la identidad de los seres humanos, está indefectiblemente atravesada por las relaciones intersubjetivas, toda vez que, al encontrarnos el rostro del otro, podemos afirmarnos en nuestra propia identidad.

Para Mead, el <<yo>> (*Mich*) es el resultado de la autorreferencia originaria en la cual el individuo se reconoce a sí mismo, es decir, él mismo se vuelve objeto para su conciencia y reacciona, lo cual le da una visión de identidad:

El hecho que el ente hombre puede estimularse y ante su estímulo puede reaccionar como ante los estímulos de los otros, dispone en su comportamiento la forma de un objeto

social, del que puede brotar un <<yo>> al que pueden referirse las experiencias denominadas subjetivas” (Mead, como se citó en Honneth, 1997, p. 94).

Este proceso es enteramente intersubjetivo desde su origen, pues nadie puede reconocerse a sí mismo, si antes no ha sido reconocido por otros/as. Podríamos decir entonces, que no es posible la configuración de la propia subjetividad, si no existe una relación con el/a otro/a que nos valide como seres humanos, y con quien tenemos una comunicación simbólica, que para George Mead, es el mecanismo que favorece la emergencia de la subjetivación, y según Tomasini, (2010), sólo en la interacción comunicativa, es posible la configuración de subjetividades, lo que conlleva a que las relaciones sean intersubjetivas

Igualmente, Honneth (1996) se vale de los aportes de la psicología, particularmente de desarrollo infantil temprano y de la filosofía, para diferenciar los tres estratos de la autorreferencia práctica. Estos son vividos por etapas, dependen de la aceptación de otros seres humanos y constituyen la conciencia de sí que tienen los sujetos en las valoraciones morales (p. 11).

Para Honneth (1996), los criterios morales que se derivan de estas etapas de autorreferencia, deben “garantizar las condiciones de la integridad de los sujetos humanos” (p. 13); además, permiten evaluar el valor que le otorgan los/as otros/as a nuestras facultades, lo que puede ser leído como el reconocimiento recibido. Honneth considera que el reconocimiento tiene implicaciones morales, toda vez que es una acción valorativa de la persona en sí misma, en su singularidad: “reconocer a alguien en un sentido determinado de su integridad personal sólo

puede denotar aquellos actos a realizar o los criterios a adoptar para que pueda alcanzar la comprensión correspondiente de su propia persona” (Honneth, 1996, p. 15).

En la primera etapa de autorreferencia, el niño está centrado en la relación consigo mismo, y los cuidadores interpretan y satisfacen sus necesidades físicas y deseos, lo cual le permite integrar su yo. A esta etapa Erikson (como se citó en Honneth, 1996) la llama confianza en sí, puesto que en ella se gesta una seguridad elemental.

En la segunda etapa, es necesario que exista otra forma de autorreferencia en la conciencia para ser un sujeto moral consciente de sus actos. Desde la perspectiva Kantiana, puede llamarse “consideración de sí” o “autorrespeto”, que es una seguridad sobre el valor de la formación del juicio propio. Este tipo de reconocimiento es posible en tanto el *respeto*, desde la concepción kantiana retomada por Honneth, permita la visibilización del otro y la otra como legítimo para valorarle en su propio ser concreto: “reconociendo a alguien en el sentido de concederle una autoridad moral sobre mí, estoy motivado al mismo tiempo a tratarlo en el futuro de acuerdo con su valor” (Honneth, 2011. p. 176). Ello requiere disminuir el egocentrismo para ver la dignidad humana de los/as otros/as, sin perder su singularidad concreta.

Por último, en la tercera etapa, se da una forma de autorreferencia de poseer facultades buenas o valiosas que comienza a tener efecto en la conciencia. El sentimiento que genera es el del “valor propio” (Tugendhat, 1993, como se citó en Honneth, 1996), porque se instala de cierta manera la seguridad sobre el valor de las propias facultades. Todo ello es posible solo en la medida en que el niño/a reciba cuidados en su familia y le sean atendidas adecuadamente sus

necesidades de supervivencia no solo físicas sino afectivas, para que aprenda a confiar en sí mismo y en el mundo.

Asimismo, Honneth se vale del modelo de “lucha por el reconocimiento” del sistema de eticidad, en el cual Hegel afirma que el desarrollo ético requiere tres formas de reconocimiento recíproco, que se corresponden con el reconocimiento en el amor, la conciencia subjetiva del derecho y la esfera comunitaria de la eticidad, que son leídas como esferas relacionales progresivas y cada vez más exigentes, en las cuales media socialmente una lucha intersubjetiva “que conduce a los sujetos a la confirmación de sus pretensiones de identidad” (Honneth, 1996. p. 8), y permite a los sujetos humanos valorar recíprocamente las cualidades que contribuyen al orden social.

Para Hegel (como se citó en Honneth, 1996) la primera esfera es el amor, puesto que es el sentimiento que ayuda al individuo, en primer lugar, a obtener una confianza en sí mismo: “en el amor (...), los sujetos se reconocen recíprocamente en su singular necesidad natural de tal modo que logran una seguridad afectiva en la articulación de sus exigencias instintivas” (p. 8). En el vínculo amoroso los sujetos se reconocen y adquieren seguridad afectiva en la articulación de sus deseos instintivos que inicialmente son corporales, pero luego se configuran como demandas amorosas de reconocimiento y respuestas de autorreconocimiento; ello es lo que se entiende como reconocimiento recíproco.

La segunda esfera que da lugar a otra forma de reconocimiento, requiere la comprensión de que existe una normatividad que regula la convivencia con otros/as que deben cumplir estas normas, pero a su vez, tienen los mismos derechos, para lograr así una expansión de ser parte de

una comunidad más amplia. En palabras de Honneth (2010) para lograr una generalización como esfera de reconocimiento jurídico, en la que “El individuo es capaz de verse a sí mismo como persona que comparte con todos los otros miembros de su comunidad las características de un actor moralmente imputable” (Honneth, 2010. p. 27).

La tercera esfera de reconocimiento para Honneth, implica la posibilidad de configuración de la autoestima, que se da por “aprobación solidaria y apreciación de las capacidades y formas de vida desarrolladas individualmente” (Honneth 2010, p.28). Esta forma de reconocimiento va más allá de la apreciación del otro y la otra como sujetos de derechos, puesto que también implica la valoración a partir de la diferencia igualitaria, es decir, de las cualidades que han venido configurando históricamente al/la otro/a, y que le permiten la discusión y la reflexión de las vivencias individuales y comunes con criterios propios.

Aquí, no sólo se presentan como parte del grupo de socialización, sino en su propio proceso de individuación que interpelan desde la diferencia igualitaria. Podría decirse que es la posibilidad del reconocimiento en un sentido amplio, ya no entre los integrantes de los grupos cercanos, sino de la sociedad en general lo que pone a prueba nuestro ser solidario por quienes no han estado involucrados en el proceso de individuación desde la afectación directa de su acción, pero que hacen parte, como todos, del mundo de la vida que se comparte. Por eso para Honneth (2010) es “el reconocimiento de la exhortación recíproca” (p. 28), que a nuestro modo de ver, permite la interpelación mutua reconociendo la propia forma de individuación con la legitimidad de formas de vivir, capacidades desarrolladas y maneras de pensar, diferentes a las nuestras, adquiridas por el devenir histórico individual. Esta es una relación moral de reconocimiento que,

Apunta hacia la posibilidad de una apertura sucesiva hacia las tendencias de realización del yo: las normas éticas a la luz de las cuales los individuos pueden reconocerse recíprocamente en su especificidad individual están abiertas a un proceso de destradicionalización en el transcurso del cual pierden su carácter jerarquizante y prescriptivo gracias a una creciente generalización. (Honneth, 2010, p. 30)

Ahora bien, para los objetivos de este artículo es importante la valoración que hace Honneth de la propuesta hegeliana, de que la esfera de reconocimiento recíproco comienza en el círculo más íntimo de las relaciones afectivas como la familia, las amistades y las relaciones amorosas, y es por ello que no son susceptibles de generalización, “a esta relación de reconocimiento le es inherente un particularismo moral que no puede ser disuelto por ningún tipo de intento de generalización” (Honneth, 2010, pp. 25-26); además, en este tipo de relaciones, la aceptación emocional recíproca va unida a sentimientos de simpatía y atracción, que *no son manipulables individualmente*, es decir, que no se pueden cambiar normativamente porque se corresponden con esa experiencia individual del sujeto en las relaciones primarias (Honneth, 2010).

Además, el reconocimiento así vivido, mantiene una carga de particularismo moral por tratarse de una experiencia relacional primaria que le permite al ser humano adoptar la confianza en sí mismo/a, a partir de los cuidados y afectos que recibe de los/as otros/as:

Esta relación de reconocimiento va unida también a la existencia física de otras personas concretas que se profesan unas a otras sentimientos de interés especial o amor. La actitud positiva que el individuo puede adoptar hacia su propia persona cuando experimenta este tipo de reconocimiento afectivo es la de la autoconfianza. (Honneth, 2010, p. 25)

Es en este tipo de reconocimiento que cobra fuerza nuestro argumento de que en la familia se vive esta experiencia desde el amor, como una de las prácticas que median en el proceso de socialización de los/as niños/as, y que es posible, solo en la medida en que las relaciones se carguen de motivación para volcarse hacia el otro/a. Es decir, no basta con tener en frente a un ser concreto para afirmar que se visibiliza, se tiene que considerar que el/la otro/a, desde nuestro juicio moral, es digno de reconocimiento.

Al ser vivido en la relación afectiva con los más cercanos, aquellos *próximos en el amor* y de quienes se aprende la *confianza básica*, y de otros/as que van haciendo parte del devenir como ser social, nos permite asegurar que este tipo de reconocimiento favorece la configuración del individuo en su propio ser emocional y corporal, en la relación con los/as otros/as, puesto que, cuando el/la niño/a es acogido/a en la familia ya es concreto, tiene un cuerpo, unas necesidades que aunque no expresa en palabras, las hace escuchar con sonidos y gestos que son percibidos por los/as otros/as como signos que emite su rostro, su *voz*, y que resuenan en el mundo simbólico ya construido por la sociedad a la que llega. Es además, la posibilidad como un ser humano empieza a saberse concreto en el mundo de la vida porque se hace visible para sí mismo y para los/as otros/as.

Entendemos aquí que el revestimiento moral de la vivencia del reconocimiento, es aquello que nos posibilita la relación con el/la otro/a, desde el volcamiento de nuestro ser hacia su valor propio, es decir, como aquello que le entregamos por el sólo hecho de ser quien es, por su estar en el mundo y su devenir histórico que puede no ser el mismo nuestro en sentido estricto, aunque nos une el simbolismo de existencia en el mundo de la vida. Es aquello que, parafraseando a

Duch y Mélich (2009), nos permite dar respuesta al rostro de quien está frente a nosotros, quien apela a nuestra voz, que es distinta de la de él o ella.

Sin embargo, no es suficiente esta experiencia vincular para concluir que se ha configurado un ser que vive el reconocimiento como parte de sus relaciones con los/as otros/as; hasta aquí, la relación favorece un autorreconocimiento a partir de la construcción de la confianza en sí mismo/a; pero podemos decir que, solo después de haberse vivido el autorreconocimiento y conquistado la autoconfianza, un ser humano es capaz de presentarse ante otros/as con un rostro propio y una voz para interactuar con grupos más amplios.

Prácticas amorosas en la familia como formas de reconocimiento

...[el] reconocimiento representa un fenómeno distintivo del mundo social... ya sea en gestos, actos de habla o medidas institucionales, sólo nos las habemos en tales manifestaciones o medidas con un caso de reconocimiento cuando su propósito primario de alguna manera está dirigido positivamente a la existencia de otra persona o grupo.

(Honneth, 2006, p. 134)

Después de la exposición del reconocimiento desarrollado por Honneth a través de las tres esferas, retomamos la primera de ellas para argumentar que el reconocimiento es vivido en la familia, a partir del proceso de socialización que allí se da, mediado por las prácticas de crianza, y que como veremos, puede ser interpretado como la primera experiencia de reconocimiento mutuo, lo que a nuestro modo de ver, pone a la familia en un lugar privilegiado para lograr

aprendizajes significativos para la socialización política de los/as niños/as desde la primera infancia.

Para Berger y Luckmann (2003), la familia es el espacio en el que los/as niños/as viven su primer proceso de socialización y lo denominan socialización primaria, no solo porque que es la primera entrada en la cultura, sino porque en esas interacciones se dan los primeros vínculos intensamente afectivos. Este proceso de socialización esta mediado por prácticas de crianza que entendemos como aquellas acciones y discursos mediadores entre los/as niños/as y sus cuidadores quienes se convierten en las personas significativas en el proceso de socialización, y como lo expresan Salazar, Gómez y Torres (2009), son “comportamientos concretos que se privilegian y se construyen en las relaciones interhumanas de la vida cotidiana” (p. 10), y que para nosotras, contienen pautas y patrones preestablecidos que favorecen la inmersión en la cultura, y además están atravesadas por vínculos afectivos.

Ello conversa con la importancia que le otorgan Berger y Luckmann (2003) a la carga emocional que tiene la socialización primaria, puesto que favorece la construcción de identificación de los/as niños/as, lo que permite el proceso de internalización, que para ellos “(...) constituye la base, primero, para la comprensión de los propios semejantes y, segundo, para la aprehensión del mundo en cuanto realidad significativa y social” (p.163).

Asimismo, reconocemos a la familia como la primera estructura social de acogida en la cual se tejen relaciones amorosas (Duch y Mèlich 2009, p. 178), y en la que se viven las primeras experiencias afectivas, incluso antes de nacer; dado que, aun antes de corporizar su presencia en el mundo, sus progenitores y su familia ofrecen una “acogida”. Esta primera vinculación será la

garantía de supervivencia física, y la puerta de entrada a su proceso de subjetivación, en medio de relaciones intersubjetivas. Como plantean Bárcena y Mélich (2000), sin esa acogida, no será posible humanizarse:

El recién nacido tiene que ser acogido, recibido por una familia que hará la función de introducirlo en un mundo, el suyo y el de los otros... Nacer es sobre todo ser acogido. Sin esta hospitalidad que proporciona el ámbito familiar no hay posibilidad de vida humana. (p. 35).

Para Bárcena y Mélich (2000), “Existen diversas estructuras de acogida” (p. 84), entre ellas la familia independientemente de la concepción que se tenga de la misma; para ellos, las estructuras de acogida pueden –o no- funcionar de acuerdo a una ética de la hospitalidad, y es por ello que se hace pertinente para los objetivos de este artículo la comprensión de este primer grupo socializador como aquel espacio en el que los/as niños/as inician su configuración como sujetos políticos, puesto que las prácticas de crianza son mediadoras en este proceso de socialización, y éstas, además de favorecer la inclusión de los integrantes en la cultura, están revestidas de la carga simbólica de los vínculos relacionales que se tejen en la familia, es decir, que cobran fuerza por favorecer el vínculo afectivo y el reconocimiento mutuo de los involucrados.

Aun con todo lo anterior, también reconocemos que no por el hecho de haber nacido y tener una familia (biológica) esto la convierte *hicso facto* en un grupo de acogida, es por la capacidad que sus integrantes tienen para acompañar, cuidar y reconocer a quien llega a este espacio como una novedad, pues para Bárcena y Mélich (2000), quienes retoman el concepto de natalidad de Hannah Arendt,

El recién nacido es la expresión de la más radical novedad. De hecho, todo nacimiento es un acontecimiento, una novedad que acontece e interrumpe, que trastorna, por así decir, la tranquilidad de un mundo más o menos constituido. Y como tal acontecimiento se constituye en un acontecimiento que obliga a pensar, que da qué pensar, y exige capacidad de comprensión. (p. 84).

Es decir, la acogida no implica sólo recibir a quien llega por tener lazos de parentesco, sino el compromiso ético de valorar que ese niño/a requiere especial atención y reconocimiento. La ética de la acogida es la posibilidad de gestar el reconocimiento desde el amor del que habla Honneth, ofrecer las condiciones y así satisfacer las necesidades, que como ya se ha mencionado, en un principio serán corporales, pero que en la medida que el proceso de socialización avance, se ampliarán a otras esferas humanas: de afecto, de reconocimiento, de integración, con otras personas en su mundo social.

Si precisamos que la familia es una de las estructuras de acogida más relevantes para la construcción de vínculos afectivos, pero además que es el primer grupo socializador en el que se hace posible la configuración de identidad sin importar la configuración que ella tenga, y a ello le adicionamos que es posible vivir el reconocimiento desde el amor con los más cercanos, cabe anotar entonces que este grupo socializador es,

El grupo íntimo de personas con las que uno puede contar a lo largo del tiempo para obtener consuelo, cuidados, alimentación, apoyo, sustento y proximidad emocional. La

familia puede estar constituida por las personas con las que nos criamos (familia de origen) o por las que elegimos en la edad adulta (familia de elección). (Boss, 2001, p. 17).

Este concepto subraya el criterio de la presencia emocional y física más que el parentesco, y ratifica a la familia como el espacio de mayor intimidad compartida en el cual se construyen y se alimentan los lazos afectivos; inicialmente con aquellos que nos acogieron en la infancia, y posteriormente, con las otras personas que se van sumando en nuestro trayecto de vida, y generosamente asumen esos roles de cuidado, protección y proximidad emocional.

Y es precisamente este lugar privilegiado de la familia para iniciar la socialización del/la niño/a, con la motivación afectiva que reviste las prácticas de crianza que implementan, lo que permite otorgarle una responsabilidad para la formación ética, que para este artículo se centra en el reconocimiento mutuo desde el amor, puesto que quien nace es un recién llegado que apela a una relación ética de cuidado y hospitalidad para sobrevivir y configurarse en su individualidad, pero también como ser social e histórico, como sujeto político con capacidad de actuación futura:

Así pues, el nacido, el recién nacido es, al mismo tiempo un recién llegado. Alguien a quien hay que iniciar, a quien hay que acompañar y alguien a quien hay que acoger con hospitalidad. De este modo, nuestra relación con el recién llegado se inscribe –en términos de una *ética de la hospitalidad*-cara a cara- inscrita también en una cierta textura ética de la donación. (Bárcena y Mélich, 2000, p.84).

Puesto que, en la primera esfera el reconocimiento es afectivo, es decir, el amor es la fuerza motivante para visibilizar al/la otro/a, a partir de sus necesidades propias y su valor humano,

proponemos que en la familia son posibles las acciones de reconocimiento con lo que este autor llama *inclinación emocional*, en la medida en que esa existencia concreta suscite interés especial para actuar (Honneth, 2010. pp. 24-25). En la relación entre los cuidadores y los/as niños/as, la posibilidad que tienen los primeros de leer las necesidades de los segundos, aunque inicialmente son de supervivencia, se favorece indiscutiblemente la experiencia de vivir el reconocimiento, no sólo por el hecho de ser leídas, sino por la acción misma de acudir al llamado y satisfacerlas. Pero también reconocemos que esta acción por sí misma no constituye la vivencia del reconocimiento afectivo del que habla Honneth, para ello es necesario que el/la niño/a valide la acción, porque no basta con acudir al llamado para la satisfacción de las necesidades si en esta acción no se percibe la inclinación emocional antes mencionada para que el/la niño/a se sienta visibilizado por sus cuidadores, puesto que, para Honneth (2011),

<<Hacer visible>> a una persona va más allá del acto cognitivo de la identificación individual, poniéndose de manifiesto de manera evidente, mediante las correspondientes acciones, gestos o mímica, que la persona ha sido tomada en consideración favorablemente, de acuerdo con la relación existente. (p. 169).

La actitud positiva de autoconfianza que se deriva de esta primera experiencia de reconocimiento, podrá desarrollarse sólo en la medida que la apelación que hace el niño/a para ser atendido, tenga respuesta afectiva de parte del cuidador, y cuando el/la niño/a siente el afecto en esos actos, es decir, los puede leer como confiables; puesto que, la confianza en sí, que Honneth retoma de Erikson, se configura en relación con el mundo, y esta relación de cuidado, atención y reconocimiento pasa indefectiblemente por ver al/la niño/a como sujeto activo de su propio desarrollo.

Lo anterior da soporte a nuestro argumento de que en el proceso de socialización que se vive en la familia, y que está mediado por las prácticas de crianza, aunque sea implícitamente, los/as niños/as viven experiencias que favorecen el aprendizaje político, por medio de acciones de reconocimiento desde el amor, que dan inicio a la configuración de identidades y subjetividades como lo expone Honneth. Al respecto Benedicto (1995) ratifica que desde la socialización primaria “hay indicios de socialización política” (p. 231).

En este proceso de socialización, no sólo hablamos de reconocimiento cuando los cuidadores acuden al llamado de los/as niños/as para satisfacer sus necesidades de supervivencia, si no que tenemos presente que las prácticas de crianza, además de ser acciones con intencionalidades de cuidado, siempre está presente en ellas la mediación de la palabra, como recurso comunicativo. Es aquí donde argumentamos que las conversaciones cotidianas se convierten en prácticas discursivas que también ofrecen la posibilidad de aprendizajes significativos de reconocimiento, como aquellas en las que la verdad aparece como forma de visibilización de los/as niños/as, en esa medida se hace presente la formación.

De la teoría a la práctica. Experiencias de reconocimiento vividas por los/as niños/as en su cotidianidad familiar

*...el reconocimiento debe consistir en un acto moral,
que está anclado como acontecimiento cotidiano en el mundo social.*

(Honneth, 2006, p. 134)

Lo anterior se hizo evidente en los relatos que compartieron las familias participantes de la investigación que soporta este artículo, en la cual se les otorgó valor a los/as niños/as, no menospreciando sus capacidades para comprender la realidad. La investigación buscó en los relatos de las familias aquellas prácticas de reconocimiento que emergían en la conversación, teniendo presente siempre el reconocimiento de los/as niños/as como sujetos activos de su propio desarrollo y relevando los recursos de estas familias para criar y cuidar a estos niños/as.

En este apartado retomamos algunos de los sentidos emergentes sobre reconocimiento que surgieron como hallazgos en la investigación, mostrando algunos relatos, para ilustrar lo argumentado en este artículo. Uno de los sentidos relevantes, es la existencia de una capacidad de cuidado por parte de las familias que se revierte en el reconocimiento de los/as niños/as como dignos de vida por el hecho de ser humanos y el reconocimiento como valoración del otro, incluyendo la capacidad de sentir motivación, es decir, inclinación emocional como lo nombra Honneth para la acción, y que es aprendido por los/as niños/as para hacerlo con otros/as, incluso con aquellos que no hacen parte del círculo amoroso cercano.

En esta experiencia de reconocimiento no se trata de la preocupación por el sostenimiento económico ni la satisfacción de las necesidades para la supervivencia, sino de la capacidad que muestran los cuidadores para proteger la vida en sí misma, incluso, desde antes de nacer, percibiendo que la llegada de este nuevo ser, es un acontecimiento que merece la preparación para acogerlo, porque es un humano digno de ser amado. Es la capacidad de relacionarse mediante el cuidado compasivo que indica un reconocimiento desde el amor, como bien lo

expresa **AMm**¹⁷ en una de las entrevistas conversacionales: *“ya después vine a quedar en embarazo y dije ¡ay Dios mío!, que no vaya a pasar lo que pasó pues, sentí mucho miedo (...) mi mayor miedo no era como ser madre soltera sino que él naciera bien”*.

Es una inquietud por la vida del otro, una capacidad para cuidarse y cuidarlo, por el temor al daño que pudiera sufrir, por el amor que le suscitaba la presencia de otro cuerpo más frágil dentro de su cuerpo, por la capacidad de percibir sus necesidades y volcarse para satisfacerlas, la posibilidad de visibilizar a un ser aunque su rostro no se haya hecho ver, pero sí sentir. Es la preocupación por su bienestar y el reconocimiento de su valor como ser humano, lo que hace que el despliegue de acciones amorosas para protegerle, se dé en el marco de una relación vinculante con otro ser humano merecedor de vida.

Esta capacidad de pensar en otro como merecedor de vida, de cuidado y digno de existencia, no sólo es una práctica de los cuidadores hacia los/as niños/as, ellos/as a su vez han aprendido a visibilizar, incluso a aquellos que están fuera de su grupo familiar, lo que nos lleva a sospechar que la capacidad de salirse de sí para acoger a otros, reconocerlos e incluso preocuparse por su bienestar, empieza a hablar de la configuración de estos/as niños/as como sujetos políticos a partir del respeto y el valor que le otorgan a quienes comparten su mundo. **PAm**, nos entrega en sus relatos una apreciación sobre su hijo **JJn**: *“a mí lo que me gusta mucho de [JJn] es cuando estamos rezando, él siempre pide por las personas que están en la calle, siempre”*. Aquí se observa cómo el niño ha aprendido el valor de la vida de todos los seres que habitan el mundo, y

¹⁷ En adelante, como una manera de garantizar la confidencialidad, utilizaremos letras como pseudónimos, para referirnos a las y los participantes en la investigación. Los pseudónimos terminados en m, refieren a madres participantes en la investigación, los terminados en n, refieren a niño participante, y terminados en ni, refieren a niña participante.

cómo la madre reconoce en su hijo la capacidad que este tiene para tener una acción de benevolencia por otro ser.

Otro sentido emergente fue la conversación caracterizada por la verdad como una forma de reconocimiento de la capacidad de los/as niños/as para comprender la realidad; una manera de visibilizarlos como seres dignos de conocer y apelar esta realidad que viven. Ello se hizo visible en los relatos y en las mismas conversaciones que se propiciaron entre los/as niños/as y sus cuidadores dentro de las entrevistas; como el relato de **PAm**, quien nos expresa que en las conversaciones cotidianas con su hijo **JJn**, la verdad sobre la muerte como realidad está presente:

yo a él le he contado que nosotros no vamos a durar pa´ toda la vida y que él, que yo de un momento a otro me puedo morir o [sic] otra persona, cierto? y él debe entender eso, él se pone a llorar y me dice si mami yo sé, pero yo sé que eso es muy difícil porque ningún humano estamos como pues no pensamos en la muerte nunca.

Asimismo, la ilustración discursiva de los cuidadores sobre fenómenos sociales que se viven en el mundo de la vida, aparece como otra manera de visibilizar a los niños a partir de la verdad; es el caso de **AMm**, quien expresa en la entrevista que una manera de reconocer en su hijo **SMn** la capacidad para recibir discursos sobre la realidad, es contándole historias que ella vivió:

lo que yo busco, cuando hablo con él y le muestro los ejemplos, es por lo menos sentir que yo como madre trate o hable con él de eso, no puede decir que no lo vaya a vivir, porque yo viví experiencias, como se lo dije yo a [SMn] yo también pasé por eso, pero dije No a la droga no y le cuento mi anécdota de vida, ¿por qué no? Igual yo pasé por eso.

Además de ser una manera de cuidarlo, también, a nuestro modo de ver, es la posibilidad de reconocer el valor que tiene para ella su hijo y la capacidad que le reconoce para recibir discursos de verdades, e incluso, exponer su historia, en las conversaciones cotidianas como parte de las prácticas de crianza; ello le da valor especial, puesto que no habla a partir de supuestos, sino de verdades de vida propias.

De igual forma, exponemos la posibilidad de participación, como otro sentido emergente relevante en las prácticas de reconocimiento que van desde permitir que los/as niños/as acompañen a los cuidadores en las labores del hogar, entregándoles responsabilidades concretas, y que pueden ser leídas como reconocimiento desde la participación activa y la valoración de las capacidades para labores de cuidado del hogar, hasta la participación permitida por medio de interpelaciones directas frente a decisiones que toman los cuidadores.

Así, **Ym** nos comparte un relato, que puede leerse como una suerte de participación permitida a su hija **Sni** en las labores cotidianas del cuidado del hogar, y la manera de delegarle responsabilidades, y favorecer de esta forma la configuración de la autoconfianza. La madre hace un reconocimiento de la niña como sujeto activo y capaz de acompañarla en acciones, lo que contiene el mensaje de que ella tiene valor para los/as otros/as y que es capaz de aportar al bienestar del grupo familiar:

que yo esté lavando la loza y ella así al lado ayudándome a lavar la loza, porque también, les estoy hablando de las cosas que ella y yo hemos hecho cuando estamos en casa juntas,

que estamos regando las plantas juntas, estamos teniendo ella y yo un acompañamiento, pero también estamos haciendo las cosas de la casa (Ym.)

Igualmente, se les permite hacer interpelaciones directas frente a las decisiones que toman estos cuidadores significativos, a partir del valor que le otorgan a sus palabras: “*dígame mami la verdad, ¿usted está con Glen porque lo quiere o porque tiene mucha plata?*” **JJn**. En esta conversación entre la madre y su hijo¹⁸ sobre las decisiones de la madre de casarse de nuevo, observamos la dinámica *dialógica* de la relación que vive la familia de JJn y PAm, con la posibilidad de participación activa y apertura para que la verdad y las conversaciones con sentido moral, como forma de reconocimiento, tenga lugar entre ambos interlocutores.

Este proceso de socialización, en el que la inclinación emocional, es decir, la motivación para actuar frente a otro ser por el reconocimiento y el valor otorgado; la verdad como protagonista en las conversaciones cotidianas, como una forma de reconocimiento de las capacidades de los niños para comprender la realidad por más dolorosa que esta sea; además de la posibilidad de participación que ofrecen los cuidadores significativos a los niños, se convierten en acciones relevantes para la formación de los/as niños/as como sujetos políticos, si tenemos presente que el reconocimiento, como lo argumentamos, puede ser aprendido a partir de las vivencias familiares, y que desde el primer momento de socialización de los sujetos, hay asomos de socialización política.

¹⁸ Propiciada en una de las entrevistas conversacionales que se realizaron durante el proceso investigativo.

Conclusiones

Con lo anterior podemos concluir, que la familia es un espacio privilegiado para la vivencia del reconocimiento, y que éste puede ser aprendido por los/as niños/as, puesto que allí se tejen vínculos afectivos que favorecen la configuración de la identidad, mediante el proceso de socialización.

Si bien Honneth plantea tres esferas de reconocimiento, que se viven en cada uno de los espacios en los que socializa el ser humano, propone que éste se vive en la primera de ellas mediante el vínculo amoroso que se construye con los más cercanos, entre ellos la familia; y por ello podemos argumentar que este espacio, como una de las estructuras de acogida, favorece la formación en el reconocimiento desde el momento mismo en el que la motivación para el cuidado del recién nacido, permite la acción para satisfacer las necesidades, que en un principio son de supervivencia, y que, como bien lo soporta la psicología del desarrollo, son acciones que aportan a la construcción de la autoconfianza y la confianza en el mundo; por tanto, podría indicarse que estas acciones se viven como reconocimiento recíproco, toda vez que el otro suscita la acción por la comprensión de su valor, y el recién llegado empieza a leerse como digno y a percibir al otro como valioso.

Decimos además que en la familia se viven prácticas que proponen la verdad como una forma de reconocimiento de la capacidad de los/as niños/as para conocer, comprender y apelar la realidad en la que viven; incluso frente a temas considerados como problemáticas sociales y verdades como la muerte. Asimismo, la posibilidad de participación que otorgan los cuidadores a los/as niños/as en la toma de decisiones que favorecen el bienestar de los integrantes de la familia

y en las conversaciones que se suscitan a partir de decisiones importantes, permitiendo, incluso, la apelación y las preguntas con sentido moral, son prácticas familiares que demuestran la capacidad de reconocer y valorar las cualidades y capacidades humanas de estos/as niños/as.

Estos aprendizajes de acciones concretas, vividas como prácticas cotidianas en la familia, son asumidos por los/as niños/as para ponerlos en escena con otros/as, primero con los más cercanos, y luego con aquellos que comparten el mundo de la vida con ellos/as, aunque no su grupo familiar, y ello lo podemos decir como una de las conclusiones, por los relatos que compartieron las familias en las entrevistas conversacionales, que nos permiten leer la capacidad de los niños para reconocerse en un primer momento, y luego salirse de sí para la acción por el otro en un acto de reconocimiento de su valor.

Referencias

Bárcena, F. & Mélich, J.C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.

Benedicto, J. (1995). La construcción de los universos políticos de los ciudadanos. En M. L. Moran y J. Benedicto (eds). *Sociedad y política. Temas de sociología política* (pp. 299-322). Madrid, España: Alianza Editorial.

Berger, P. & Luckmann, T. (2003). *La construcción Social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.

Boss, P. (2001). *La pérdida ambigua: Como aprender a vivir con un duelo no terminado*.
Barcelon: Gedisa.

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

Honneth, A. (1996). Reconocimiento y obligaciones morales. *Revista Internacional de Filosofía Política RIFP* 8, 5-17. Recuperado de
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/ejemplar?codigo=198746>

Honneth, A. (1997). La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales. Barcelona: CRÍTICA Grijalbo Mondadori, S.A.

Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Madrid, España: Trotta.

Honneth, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Madrid, España: Katz Editores.

Salazar Henao, M., Botero Gómez, P. & Torres, M. L. (2010). Narrativas y prácticas de crianza: hacia la construcción de relaciones vinculantes, lo público y la democracia frente a la violencia intrafamiliar en ocho OIF de Caldas. En CINDE (ed.) *Foro Mundial de Grupos de trabajo por la Primera Infancia Sociedad Civil – Estado* (pp. 28-38). Colombia, Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Tomasini, M. (marzo 2010). Un viejo pensador para resignificar una categoría psicosocial: George Mead y la socialización. *Revista Athenea Digital 17*, 137-156. Recuperado de <http://atheneadigital.net/article/view/668/492>

ARTÍCULO CONCEPTUAL

De ser cuidado a cuidador, una ética que puede aprenderse en la familia

Lina María Arbeláez Gómez y Diana María González Bedoya

Tutora:

Diana María González Bedoya

Maestría en Educación y Desarrollo Humano

Cinde-Universidad de Manizales

Sabaneta

Marzo de 2015

De ser cuidado a cuidador, una ética que puede aprenderse en la familia¹⁹

Lina María Arbeláez Gómez²⁰ y Diana María González Bedoya²¹

Resumen:

Este artículo se deriva de la investigación: “La familia como espacio de socialización política: prácticas de crianza que forman a niños y niñas en cuidado, reconocimiento y compasión”, realizada con tres familias de la ciudad de Medellín, en la que se utilizó el método de investigación cualitativo con una base epistemológica hermenéutica, y una ruta metodológica sustentada en los relatos de vida, a través de tres entrevistas conversacionales con cada una de las familias.

Aquí, pretendemos específicamente, argumentar que las prácticas de crianza de la familia, en particular las de cuidado, ayudan a la configuración de los niños y niñas como sujetos políticos. En la medida que ellos/as son cuidados pueden aprender cómo cuidar de sí mismos/as, de los otros integrantes de la familia y extender este cuidado a los más lejanos y a todo lo que les rodea. Reconocer estos aprendizajes al interior de la familia es otorgarle un lugar privilegiado no solo en la formación ética sino también política. Para argumentar nuestra pretensión, acudiremos a Duch

¹⁹ Artículo derivado de la Investigación para optar por el título de Magister en Educación y Desarrollo Humano CINDE-Universidad de Manizales 2012-2014. Magda Victoria Díaz Alzate, Lina María Arbeláez Gómez y Olga Tatiana David Manco. Tutora: Diana María González Bedoya. Es importante aclarar al lector, que por ser un artículo conceptual, aquí no se encuentran todos los resultados que se amplían en el artículo de hallazgos.

²⁰ Administradora de Empresas. Fundación Universitaria María Cano. Especialista en Alta Gerencia. Fundación Universitaria María Cano. Candidata a Magister en Educación y Desarrollo Humano CINDE-Universidad de Manizales.

²¹ Docente Investigadora Maestría en Educación y Desarrollo Humano Cinde-Universidad de Manizales. Asesora de la investigación y coautora del artículo. Email: dgonzalez@cinde.org.co

y Mélich, quienes asumen el cuidado como una ética de la existencia humana, idea compartida por Boff; y a la familia como el primer espacio de acogida. Reconocemos que el cuidado es una función de la familia que históricamente ha sido *naturalizada* como una práctica de las mujeres hacia los demás, pero la reivindicamos como una experiencia que todos los integrantes de la familia pueden aprender y compartir, no solo en las relaciones familiares, sino también con el mundo exterior, convirtiéndose en otra forma posible de experiencia política.

Palabras clave: Cuidado – familia – ética – socialización política - prácticas de crianza.

Contenido:

Introducción - El cuidado de si, de los otros y del mundo. Una ética posible de aprender - Familia: espacio de acogida y aprendizajes del cuidado - Las prácticas de cuidado de la familia favorecen la configuración de los niños y niñas como sujetos políticos – Conclusiones – Referencias.

Introducción

Todo ser vivo, requiere de cuidados para sobrevivir, pero la particularidad de los seres humanos, es que esos cuidados se prolongan por un lapso de tiempo muy largo en relación con los animales no racionales, lo cual configura un proceso llamado socialización, unas interacciones y unas acciones de cuidado, que en la familia se denominan prácticas crianza. Esta ha sido una función primordial de la familia y particularmente como una responsabilidad de las mujeres hacia los demás, naturalizada por su condición biológica procreativa. Pero si recibir

cuidados es una necesidad ontológica, todos los seres humanos tendríamos la capacidad de cuidar de otros/as, lo cual, nos permitiría trascender de la dimensión biológica de sobrevivencia, hacia una dimensión ética de interacción, no sólo con otros seres humanos, sino con todos los seres vivos.

Puesto que la familia es el espacio donde se reciben estos cuidados fundamentales, puede ser propicio para el aprendizaje del cuidado de los/as otros/as. Estas inquietudes nos llevaron a leer cómo se da el cuidado en la familia, no solo de los padres-madres-cuidadores hacia los/as niños/as, sino de ellos/as hacia sus familias y otros seres. Esta es la experiencia que pretendimos buscar en las prácticas de crianza de las familias que participaron de la investigación *“La familia como espacio de socialización política: prácticas de crianza que forman a niños y niñas en cuidado, reconocimiento y compasión”*, y que fueron compartidas por estas familias en los relatos que se suscitaron en las entrevistas conversacionales.

Queremos argumentar que el cuidado que se da en la familia, forma a los/as niños/as en el cuidado de otros/as, en esa medida, la familia ayuda a configurar la subjetividad política, porque una ética del cuidado implica aprender a cuidar de sí mismo, de los/as otros/as y del mundo; es decir, que ese cuidado sobrepasa las fronteras de la familia y se extiende a los más lejanos y a todo lo que les rodea.

Comenzaremos por exponer el cuidado como una ética, retomando, por un lado, los aportes de Duch y Mélich, quienes conciben a la familia como una de las estructuras de acogida del ser humano, idea compartida con Boff. De otro lado, compartimos las reflexiones de la ética feminista del cuidado que surgió a partir de los estudios de Carol Gilligan, para proponer que el

cuidado no es una práctica que deba estar asignada exclusivamente a las mujeres, puesto que, tanto hombres como mujeres recibimos cuidados, por tanto se nos puede enseñar a cuidar.

En el segundo apartado, establecemos una relación entre la ética de acogida de Duch y Melich y la familia como un espacio, que no solo brinda cuidados, sino que puede considerarse como un lugar para la formación ética, puesto que, en su interior, se viven relaciones de cuidado, pero también se enseña el valor de cuidar.

Finalmente, nos valemos de algunos relatos de las familias de la investigación²², para ilustrar que, el cuidado de sí, de los/as otros/as y del mundo, puede ser aprendido en la familia, en tanto se reciben cuidados, los/as niños/as, a partir del proceso de socialización que favorece su individuación y su configuración, demuestran tener, por lo menos, intenciones de acción de cuidado con los/as otros/as cercanos y lejanos, y lo otro no humano.

El cuidado de sí, de los otros y del mundo. Una ética posible de aprender

“La ética del cuidado nos guía para actuar con cuidado en el mundo humano y recalca el precio que supone la falta de cuidado: no prestar atención, no escuchar, estar ausente en vez de presente, no responder con integridad y respeto”

(Gilligan, 2013, p.34)

²² Investigación “La familia como espacio de socialización política: prácticas de crianza que forman a niños y niñas en cuidado, reconocimiento y compasión”

Cuidar implica un conjunto de comportamientos que “están basados en el interés, la compasión, la preocupación, el cariño, el afecto, el compromiso” (Davis, 2006, p. 7), lo que se evidencia en prácticas como ser cuidadoso, estar atento a las necesidades y responder con sensibilidad y asertividad a la situación en la que se encuentra el/la otro/a. Pero lo que subyace a esas prácticas, es algo mucho más esencial que nos lleva a pensar el cuidado como una ética de vida, como lo propone Boff (2002), porque cuidar es más que un *acto*, es una *actitud* que implica algo más que prestar atención o desvelarse por el otro/a, “representa una actitud de ocupación, de preocupación, de responsabilización y de compromiso afectivo con el otro” (Boff, 2002, p. 29). Ello significa que, es necesario considerar los actos, las intenciones y los efectos de quien recibe cuidados y de quien los brinda.

Por eso sumimos el cuidado como una dimensión ontológica un “*un modo-de-ser esencial, siempre presente e irreductible a otra realidad anterior*” (Boff, 2002p. 30), puesto que, todo ser humano necesita recibir cuidados desde el nacimiento hasta la muerte, de lo contrario, no lograría configurar su humanidad, “Si no recibe cuidado, desde el nacimiento hasta la muerte, el ser humano se desestructura, se marchita, pierde el sentido y se muere” (Boff, 2002, p. 30). Además, se espera que al recibir cuidados, un ser humano aprenda a cuidar de sí mismo y de los/as otros/as, porque en acuerdo con (Boff, 2002), sin brindar cuidados, dejaría de ser humano.

Sin embargo, también reconocemos que históricamente el cuidado ha sido relegado a la familia, particularmente a las mujeres, a quienes se les ha socializado para que lo asuman como su principal responsabilidad, como una forma de vinculación con los/las otros/as e incluso, como uno de los rasgos que le dan identidad; lo cual, ha llevado a presumir el cuidado como la *esencia de la naturaleza femenina*. Como dice Santacruz (2006), en casi todas las culturas, las mujeres

han sido tradicionalmente las principales cuidadoras, porque desde la primera infancia se les enseña a cuidar de los/as otros/as, incluso olvidándose de sí mismas.

A propósito, fue Carol Gilligan (1985) quien en sus estudios sobre las diferencias en el desarrollo moral de niños y niñas llegó a esta conclusión. Ella encontró que la experiencia temprana de socialización, es distinta de un sexo al otro, y ello genera diferencias sexuales en el desarrollo de la personalidad, en consecuencia, “la personalidad femenina llega a definirse en relación y conexión con otras personas más de lo que suele hacerlo la personalidad masculina” (Gilligan, 1985, p. 22).

Los resultados que obtuvo en sus estudios con niños/as y con mujeres adultas, mostraron las diferencias entre hombres y mujeres en la manera de resolver los dilemas morales y puso en evidencia, que la experiencia moral de las mujeres era “una voz diferente” basada no en criterios de imparcialidad, sino en las relaciones y los contextos, “Esta «voz diferente» tenía un sonido distinto y se identificaba como «femenina» porque compaginaba razón y emoción, individuo y relaciones, porque era personal en vez de impersonal y estaba inserta en un contexto espacial y temporal” (Gilligan, 2013, p.13). Concluyó además, que las diferencias de género son efecto de los procesos de socialización e identificación y no biológicos; para ello se basó en los postulados de Nancy Chodorow sobre las diferencias en la socialización de hombres y mujeres (Chodorow 1974, como se citó en Gilligan, 1985), explicó las diferencias generales y universales de la personalidad en los roles masculinos y femeninos, y atribuyó estas diferencias entre los sexos no a la anatomía, sino al “hecho de que las mujeres universalmente, son responsables en gran parte del cuidado de los recién nacidos” (Gilligan, 1985, p. 22).

Lo que quiso demostrar en su libro *In a different voice* es que las características femeninas de mayor preocupación por los sentimientos y la relaciones, se corresponden más con una inteligencia emocional, considerada como una limitación en la teoría del desarrollo, para Gilligan son en realidad ventajas humanas, porque,

Al nombrar la voz en la teoría psicológica y moral y al cambiarla, *In a different voice* provocó un desplazamiento en el modelo cognitivo, a raíz del cual la voz «diferente» de la mujer dejó de percibirse como tal para reconocerse simplemente como voz humana. (Gilligan, 2013, p.13)

Las marcadas diferencias de género en las normas, los juegos, los espacios, y sobre todo en los roles que se esperan de cada uno/a en el proceso de socialización y crianza, ratifican los estereotipos de género y las diferencias sexuales en el comportamiento, generando también diferencias básicas en el desarrollo de la personalidad y en lo moral (Santacruz, 2006).

Afortunadamente estas críticas feministas a las diferencias de género en la socialización, han permeado los discursos de muchas disciplinas, y hoy contamos con múltiples investigaciones que corroboran que esas diferencias se corresponden con las creencias culturales, por tanto son aprendidas; lo que significa que pueden cambiarse las creencias, con lo cual cambiarían las practicas porque “las mujeres no son más aptas para el cuidado no por razones biológicas sino por aprendizaje, es decir que ha sido una construcción social de género, no un rasgo distintivo de un sexo” (Comins, 2003, p.73).

Joan Toronto (1993) (como se citó en Arango y Moliner, 2011), argumenta que esta voz diferente no se corresponde exclusivamente con las mujeres sino más bien con la voz de aquellas personas “cuya experiencia moral estaba basada en un trabajo específico: ocuparse de los demás. Es decir que la ética del cuidado no emana únicamente de las mujeres ni emana de ‘todas’ las mujeres” (p.16). Es decir, tanto las mujeres como los hombres podemos aprender a cuidar de otros/as a través de experiencias vividas en todos los espacios de socialización, comenzando por la familia. Y para Nussbaum (2008), el hecho de que no concibamos el cuidar o ser cuidados, como una práctica que involucra tanto a hombres como a mujeres, puede deberse a una falta de imaginación o de experiencias que transformen las creencias y amplíen el horizonte de vinculación, más que a la imposibilidad inherente a los estereotipos de género, como lo propone,

El niño que ha sido preparado desde muy pronto por la maravilla y el cultivo de la imaginación, y que es psicológicamente capaz de sentirse interesado por personas que están fuera de él mismo, acogerá favorablemente la forma de otra persona humana con esos hábitos narrativos. (Nussbaum, 2008, p. 373)

Estos comportamientos de cuidado segregados por género, responden a patrones culturales que pueden ser transformados, y Nussbaum lo demuestra con investigaciones que evidencian que los hombres también son capaces de amar y de cuidar,

Todos los patrones de amor y cuidado deben entenderse por lo menos en parte como construcciones culturales que puedan ser en principio alteradas, alterando las creencias en las que se apoyan [...] Tales creencias son producto de un orden social muy particular. Si

cambiaran tales creencias, cambiarían también las emociones y los patrones de conducta.
(Nussbaum, 2002, pp. 349-350)

Así, la escucha, la sensibilidad, la respuesta ética a las demandas de otros/as, la preocupación genuina por los intereses de los demás y no solo por los propios, la aceptación de puntos de vista diferentes, se pueden desarrollar tanto en hombres como en mujeres, en niños, niñas y adultos. En ese sentido, las prácticas de crianza son una mediación para que los/as niños/as incorporen esta ética del cuidado, no solo siendo cuidados sino cuidando a otros/as, y a lo otro no humano, posibilitando así la construcción de un mundo más incluyente y menos indiferente, donde es posible vivir juntos. Puesto que el cuidado es

una actividad característica de la especie humana que incluye todo lo que hacemos con vistas a mantener, continuar o reparar nuestro 'mundo', de tal manera que podamos vivir en él lo mejor posible. Este mundo incluye nuestros cuerpos, nuestras individualidades (*selves*) y nuestro entorno, que buscamos tener juntos en una red compleja que sostiene la vida. (Toronto como se citó en Paperman, 2011 p.26)

Reafirmamos de esta manera, que las prácticas de cuidado también pueden ser vividas por todos los integrantes de la familia sin distinción de género o edad, y pueden extenderse hacia el afuera, es decir, salirse del marco del vínculo familiar de parentesco para proyectarse en los/las otros/as y en el mundo. Ello ocurre en la familia, cuando los/as niños/as reciben cuidados por parte de sus progenitores o cuidadores, pero también cuando se les *enseña* a cuidar de sí y de otros semejantes o diferentes, incluyendo todo lo que les rodea.

Familia, espacio de acogida y cuidado para el ser humano, lugar para la ética

“Sin acogida no hay vida. Si hemos nacido y continuamos vivos es porque hemos sido acogidos. Y esta acogida hace que establezcamos relaciones con otros”

Mèlich (2002, p.18)

Compartimos con Duch y Mèlich (2009), la propuesta de la familia como “el lugar natural de la acogida” (p. 186) y la primera estructura social que brinda cuidados a sus integrantes, “El mundo en el que el ser humano ha nacido es un mundo compartido con otros. El recién llegado nace rodeado de otras personas que lo han *acogido* en el momento de nacer” Mèlich (2002, p.18). Es en este espacio donde los sujetos tenemos el primer contacto con nosotros/as mismos/as, con los/as otros/as y con el mundo, donde incorporamos la relación con el cuerpo, con el tiempo, con los espacios y lugares, con los sentimientos, con el lenguaje y con la cultura,

la familia es el ámbito privilegiado donde se inician las variadas peripecias de la corporeidad humana, justamente porque constituye el espacio (la espaciotemporalidad) en donde tienen lugar las *transmisiones* y los *aprendizajes* más decisivos para el trayecto biográfico de los humanos. (Duch y Mèlich, 2009, p.17)

Podríamos decir entonces que, *la familia* como espacio físico-temporal, es el lugar en el que conviven personas por filiación o por consanguinidad; en el que además, se entrecruzan historias, afectos y herencias biológicas, producto de la intersección genética y cultural de los integrantes

(González, 2011)²³. Es decir, lo que hoy *soy* está inevitablemente adosado a lo que hicieron con y por mi aquellas personas que se encargaron de cuidarme en el primer tiempo de mi existencia en la que era vulnerable²⁴; y que además me enseñaron *su significado* de la vida en las acciones de la cotidianidad: “algo que comparto con otros [...] la experiencia más importante que tengo de los otros se produce en el cara a cara, que es el prototipo de la interacción social” (Berger y Luckmann, 2003, p. 46).

Ahora bien, independiente de las formas de configuración familiar, en todas las culturas existe ese grupo primario encargado de los cuidados y la sobrevivencia de los recién llegados a la cultura, de la transmisión de los valores y tradiciones intergeneracionales, y también de la garantía de supervivencia de la cultura misma; aunque comparta esas funciones con otras instancias (González, 2011), es en la familia donde se vive ese primer contacto consigo mismo y con el mundo; en un espacio-tiempo de la vida cotidiana, se establecen fuertes lazos afectivos y se construye una historia familiar. El cuidado, demandado por los niños/as y brindado por los cuidadores por medio de las prácticas de crianza, como el alimento, las caricias, el lenguaje gestual, las palabras, tiene en el cuerpo su medio y su fin; y en el contacto cotidiano intersubjetivo, configuran la corporeidad y la subjetividad.

De otro lado, Duch y Mèlich (2009), nos recuerdan que “las historias que vivimos, tienen un carácter personal y colectivo que no se quedan en al ámbito de lo abstracto y lo aislado” (p. 179), puesto que las alegrías, las tristezas y padecimientos se conjugan en cotidianidad de la familia y constituyen la historia familiar. La ética no es un actuar en la esfera de la propia existencia, sino

²³ Conferencia presentada en el Seminario Nacional sobre Infancia y Adolescencia. Crianza en las Nuevas estructuras familiares. Medellín, 7 de mayo de 2011 organizado por la Corporación Ser y Construir.

²⁴ Vulnerabilidad entendida como la imposibilidad de sobrevivir por sí mismo como lo hacen otras especies.

que tiene que ver con el otro/a, un otro que como yo, es frágil, inacabado y sin certezas, en una constante tensión que va más allá de la sobrevivencia, porque “La ética se caracteriza por dar pie a actitudes especialmente *sensibles* al padecimiento del otro” (Duch y Mèlich, 2009, p. 177. A nuestro modo de ver, ello es posible en la familia porque en ella se viven las primeras experiencias de cuidado y la preocupación por el/la otro/a; en esa medida, se fortalecen los vínculos afectivos, permitiendo que los seres que habitan el hogar, lo encuentren como un *espacio* perfecto para el refugio y el consuelo

No debe olvidarse sin embargo, que la familia aun siendo el espacio de la intimidad y lo privado, no está desprovista de experiencias que nos anuncian la aparición de otro singular, de otros extraños a ella, además, como lo enuncian Duch y Mèlich (2009), por la finitud del ser humano, la contingencia y la incertidumbre, que siempre nos ha de acompañar, “nadie puede vivir completamente desprotegido, ni físicamente, ni simbólicamente” (p.175), puesto que el ser humano, por el solo hecho de ser social y dependiente, vive antropológicamente unido a la actuación del otro. Los/as otros/as, reunidos en comunidad, nos convocan y reclaman para no estar solos y desamparados, y esto constituye la síntesis de la socialización, a la cual la familia contribuye, alcanzando así la ética su mayor expresión.

Como estructura de acogida, la familia tiene entonces una gran responsabilidad ética (Duch y Mèlich, 2009); en tanto las prácticas cotidianas generan vínculos afectivos e implican responder, no sólo a interrogantes de la propia existencia, sino a demandas de los otros/as, que si bien inicialmente son los integrantes de la familia, también pueden dirigirse a otros seres *ajenos* a estos vínculos, con los que de alguna manera se establecen relaciones e implicaciones de existencia.

Sin embargo, para vivir esta ética en la familia se debe aceptar la responsabilidad de hacerse cargo del otro *voluntariamente* (Duch y Mèlich, 2009 p.188); responsabilidad que se espera sea asumida, principalmente, de los individuos más fuertes hacia los más vulnerables por edad, generación o circunstancia: de los adultos hacia los/as niños/as, de los jóvenes hacia los más viejos, de los más sanos a los enfermos. No es solo un asunto impuesto por el rol social de padre/madre/hijo que exige el cumplimiento de deberes por el hecho de tener un vínculo biológico; tampoco se da por el cumplimiento del deber ni por evitar una sanción, o por *garantizar* unos derechos. Esa *voluntariedad*, a la que aluden los autores, se refiere no a la obligación, sino al *deseo y disposición* de cuidar, acoger y proteger a un otro, aquel que viene a instalarse en un mundo que le es completamente desconocido, y con quienes se instaura una relación de amor. Se espera que este primer vínculo amoroso de acogida se de en la familia.

Ahora bien, la fragilidad humana tiene su máxima expresión en algunas etapas de la trayectoria vital y con las contingencias que la vida presenta. Un período de mayor vulnerabilidad para los humanos son los primeros años de vida, “Las criaturas humanas llegan al mundo en unas circunstancias de indefensión y penuria que no tienen parangón en ninguna otra especie animal” (Nussbaum 2008 p. 213); tiempo en el cual requiere de cuidados para sobrevivir biológicamente, pero sobre todo para humanizarse y aprender a vivir consigo mismo y con los/as otros/as.

El ser humano entonces necesitará ser reconocido, acogido y cuidado por otros, quienes inmersos en su cultura le ayudarán a humanizarse socializándolo, inicialmente por su familia a través de las prácticas de crianza, y posteriormente en otros espacios de socialización, en los cuales, se le transmiten-comparten los conocimientos sociales, cargados de significación y

previamente contruidos. Ello nos permite reconocer que las relaciones y experiencias que se viven al interior de la familia, dejan huellas en sus integrantes, que les permitirán asumir posturas y tomar decisiones, las cuales los afectará a sí mismos, y en su interacción, a los otros y al mundo que les rodea; tal como lo plantean Duch y Mèlich (2009), “el ser humano es alguien que, desde el nacimiento hasta la muerte, lo quiera o no, se ve constreñido a ‘actuar’ *en relación con los otros*” (p. 171).

Por lo anterior, planteamos que la familia es un espacio privilegiado para que puedan darse manifestaciones de amor, formas de vinculación y aprendizajes que dejan huellas, y que van configurando la subjetividad de estos seres humanos. Pero esto no significa que la familia siempre sea un espacio de acogida y cuidado, pues en su interior también se viven experiencias de indignidades, de abusos y prácticas que fomentan la lógica individualista, como lo nombra Nussbaum (2002), “existen amor y cuidados en la familia, pero también existen en ella violencia doméstica, violación marital, abuso sexual de niños (...) e incontables violaciones menos tangibles de la dignidad y de la igualdad de las personas” (pp. 321-322). En la trama vincular de la familia también están presentes el miedo, el dolor y la angustia como efecto del compartir una cotidianidad en la cual se entrecruzan los deseos e historias individuales, y también por las vicisitudes de la vida.

Aunque en la familia también se viven experiencias de violencias, abusos o negligencias, el ser humano tiene la opción de resistirse y participar activamente en la configuración de su subjetividad. Además, los integrantes de la familia, inevitablemente están permeados por el *afuera*, en los mensajes que les llegan a través de los medios de comunicación y en la interacción

que establecen con otros agentes y mediadores de socialización, que en la medida que acojan, cuiden y amen a los niños/as, les darán la esperanza de que es posible ser amado y amar.

De otro lado, es posible pensar que precisamente esas experiencias dolorosas pueden generar en los niños/as una actitud reflexiva, resistente y crítica que los impulse a pensar y actuar de manera contraria a la experiencia vivida en su familia; a no querer repetir esas prácticas. Actitudes, ideas o actuaciones que pueden observarse en los niños/as incluso desde la primera infancia y que vislumbran la configuración de ellos/as como sujetos políticos.

Creemos que estas experiencias son una contribución de la familia a la configuración política de los/as niños/as porque a medida que experimentan la confianza de sentirse cuidados, aprenden a preocuparse por otros y sienten la responsabilidad de cuidar, lo que les permite conectarse con todo lo que les rodea.

Las prácticas de cuidado de la familia favorecen forman a los niños y niñas como sujetos políticos

“Todo proceso educativo comienza con un nacimiento. Nacer es irrumpir, comenzar”

(Duch y Mèlich (2009, p. 204)

¿Es posible enseñar el cuidado de sí, de los otros y de lo otro no humano? Una pregunta ética cuya respuesta encontramos en la experiencia que nos compartieron los niños, niñas y sus familias y que dio origen a las reflexiones de este artículo. Sin embargo, consideramos necesario hacer la diferenciación entre recibir cuidados y ser cuidadores; lo primero es una experiencia

recibida que genera aprendizajes sobre cómo cuidar de sí, y lo segundo implica trascender hacia el cuidado de otros, retomando a (Arango y Moliner, 2011 p. 20), el cuidado designa las acciones para conservar la propia vida, pero también la vida de otros y otras, es decir que el cuidado siempre está referido a la relación con otros, en esa medida es una relación ética, en palabras de Mèlich (2002)

La relación ética implica donación, un dar, un dar la palabra y un darse en la palabra. Y ese darse en la palabra quiere decir cuidar, velar porque la palabra siga viva, significa dar testimonio de una vida [...] creerse que la peripecia del otro es mi problema. (Mèlich (2002, p.21).

En acuerdo con esta perspectiva ética, consideramos que la familia es el primer lugar donde se puede experimentar el *salir de sí*, para entregarse y compadecerse de un otro que precisa de la acogida, a través de la socialización que brinda la familia. En este espacio reciben legados culturales, morales y normativos, pero además se les reconoce como sujetos activos, capaces de contribuir a su configuración subjetiva desde sus recursos personales, necesidades e intereses. Así lo permiten leer los siguientes relatos, el primero de una madre para quien el nacimiento de su hijo la motiva a salirse de sí y entregar los cuidados a otro ser; y el segundo fue la respuesta un niño frente a la pregunta *¿qué quiere ser cuando grande?*

es complicado porque es que uno solamente deja de ser uno, ver como para uno mismo ya también tiene que mirar por otra persona y los cuidados tratar de que sean los mejores,

de que este bien cuidado en cuanto a que este bien alimentado, de que no le falte pues prácticamente nada dentro de lo posible. (AMm²⁵)

Presidente...necesito...salvar el mundo... ¿de qué? alimentar a los que son pobres... porque no tienen nada de comer” (Sni).

Este proceso posibilita el ingreso de los/as niños/as al mundo social, recursos de vinculación y aprendizajes, como plantea Jorge Benedicto (1995) quien define la socialización política como un *proceso de aprendizaje* donde se integran varias perspectivas como la transmisión de patrones culturales de una generación a otra, la reproducción social, la adquisición de valores, creencias y símbolos y, la creación individual de identidades sociales. En esta perspectiva integradora, los/as niños/as pueden configurar su propio “sistema de representaciones e imágenes de lo social que constituirán el componente básico de su[s] identidad [es] social [es] y uno de los determinantes fundamentales de sus pautas de comportamiento” (Benedicto, 1995, p. 230).

Los cuidadores implicados en este proceso, sientan las bases para la configuración de la subjetividad, como lo plantea Berger, “la misión esencial de los padres²⁶ es la de ser ‘constructores y protectores del mundo’, para que puedan convertirse en mediadores para sus hijos entre la totalidad del mundo –siempre amenazadora- y la especificidad del momento presente” (Berger como se citó en Duch y Mèlich, 2009, p. 191).

²⁵ Como una manera de garantizar la confidencialidad, utilizamos letras como pseudónimos, para referirnos a las y los participantes en la investigación. Los pseudónimos terminados en m, refieren a madres participantes en la investigación, los terminados en n, refieren a niño participante, y terminados en ni, refieren a niña participante.

²⁶ Si bien mantenemos la palabra padres, fieles a la cita del autor, es importante aclarar que para nosotras, también se incluyen otros cuidadores que resultan significativos para los niños en su crianza

Estas propuestas de proceso de socialización nos permiten sustentar que el cuidado puede ser enseñado en la familia, un aprendizaje significativo para los niños y las niñas para ponerlo en el afuera como acción ética, si consideramos la educación no como una tarea de ‘fabricación’ del otro con el objeto de volverlo ‘competente’ para la función a la que está destinado, sino como “acogimiento hospitalario de los recién llegados, una práctica ética interesada en la formación de la identidad de los sujetos” (Bárcena y Mèlich 2000, p. 14).

Cuidar entonces puede ser una manera plausible de acción formadora, puesto que mantiene la carga de legado, pero también de experiencia significativa por estar inmersa en una relación amorosa, no de obligatoriedad, sino de voluntad.

Ello no sólo es posible de ser leído en las relaciones con otros humanos, sino también con otros seres vivos, como relata esta niña sobre la manera de demostrarle amor a los animales y a las plantas que hacen parte de espacio de habitación “*cuidándolos, no maltratándolos y darle comida y también cambiarles el agua (...) a las plantas también se les da agua y hay que también cuidarlas*” (Sni). En este relato podemos ver que el cuidado va más allá de la acción de preservar, la emoción que prevalece es el amor, prácticas de cuidado que no son una acción obligada sino voluntaria, motivada el vínculo que ha logrado establecer la niña con otros seres vivos, por fuera de su familia.

Queremos recalcar que vivir estas experiencias desde la primera infancia en el seno familiar, no garantiza que más adelante en la adultez o en otros espacios de socialización, los integrantes de la familia puedan ser solidarios, interesados por el bien común y no sólo el particular; pero consideramos que es un camino que amplía los referentes de la sensibilidad y el deseo de actuar

que es “la imposibilidad de quedarse inmóvil, recluso en sí mismo, ante el dolor del otro” (Mèlich y Duch, 2009. p.177). Porque cuando me duele el otro, soy consciente que ese otro no soy yo, pero siento el dolor como si fuera mío. Ese otro pueden ser las personas o cualquier otro ser vivo que habita el planeta.

Estamos convencidas que esta formación es posible en el seno familiar; en esta experiencia reposa una gran esperanza de transformaciones individuales y colectivas, de aprendizajes significativos y de valoración por los/as otros/as y lo otro; en este espacio asumido no sólo como lo físico, sino como un entramado de relaciones fuertes y vinculantes, donde además se da una constante interacción entre lo que sucede al interior y la influencia del exterior, los integrantes van identificando lo que para ellos/as es importante y valioso, lo que tiene fuerza y significado; es allí donde está en su mayor expresión la posibilidad de experimentar la *deferencia*.

En ese sentido, las relaciones que se tejen al interior de la familia, son una oportunidad fundamental para la formación ética del cuidado, en tanto el vínculo relacional tejido en la cotidianidad, propicia en sus integrantes prácticas de cuidado que pueden influir en sus relaciones con otros y de esta manera van configurando su subjetividad política.

Conclusiones

Podemos concluir que, como estructura de acogida, la familia tiene una gran responsabilidad ética; en tanto las prácticas cotidianas generan vínculos afectivos e implican responder, a interrogantes de la propia existencia y a demandas de los otros/as, que en el caso de los/as

niños/as, aparecen como más vulnerables por la imposibilidad que tenemos los seres humanos de sobrevivir sin el acompañamiento de otros/as.

Si bien logramos argumentar que la familia tiene esta responsabilidad ética, también concluimos que para que realmente la familia pueda encargarse de los/as niños/as, desde el momento mismo en que se conoce su existencia más allá del nacimiento biológico, se requiere voluntad para el cuidado, es decir, no es una obligación acudir al/la otro/a; esta debe ser una acción motivada, no un asunto impuesto por el rol social de padre/madre/hijo que exige el cumplimiento de deberes por el hecho de tener un vínculo biológico, sino un deseo y disposición de cuidar, acoger y proteger a un otro, aquel que viene a instalarse en un mundo que le es completamente desconocido, y con quienes se instaura una relación de amor.

Estas prácticas de cuidado vividas en la familia, especialmente entre los cuidadores y los niños/as, por estar enmarcadas en una relación afectiva, de connotación voluntaria y motivadas por la capacidad de reconocer al/la otro/a como valioso y digno para la vida, se convierten en prácticas cargadas de significación, lo que las hace susceptibles de ser aprendidas por todos los integrantes de la familia, para una actuación de cuidado consigo mismos, con los/as otros/as y con el mundo que les rodea.

En este sentido, aunque en todas las culturas las mujeres han sido tradicionalmente las principales cuidadoras, y desde la primera infancia se les enseña a cuidar de los otros, incluso el proceso de socialización tiene marcadas diferencias de género en las normas, los juegos, los espacios, y sobre todo en los roles que se esperan de cada uno/a, encontramos que el cuidado como práctica es posible de ser aprendido por todos los integrantes, no sólo por las mujeres, sino

por los hombres, puesto que en el proceso de socialización participan todos, no solo las mujeres de la familia. Ello permite desestimular la naturalización de otorgar a las mujeres las prácticas de cuidado para ampliar su aprendizaje a todos los integrantes.

Finalmente, podemos decir que los/as niños/as aprenden en sus familias prácticas de cuidado, no solo de ellos/as mismos/as, sino de los otros, no sólo cercanos, sino con los más lejanos y con aquello no humano que hace parte del mundo en el que están inmersos. Ello nos permite decir que, desde edades tempranas, los/as niños/as, empiezan a configurarse como sujetos con capacidad para salir de sí y reconocerse como parte de un mundo compartido, que merece ser cuidado.

Referencias

- Arango, G. y Molinier, P. (2011). *El trabajo y la ética del cuidado*. Bogotá: Universidad Nacional
- Bárcena, F. & Mélich, J.C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Benedicto, J. (1995). La construcción de los universos políticos de los ciudadanos. En M. L. Moran y J. Benedicto (eds). *Sociedad y política. Temas de sociología política* (pp. 299-322). Madrid: Alianza Editorial.

Berger, P. & Luckmann, T. (2003). *La construcción Social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Boff, L. (2002). *El cuidado esencial*. Madrid: Trotta.

Comins, I. (2003). *La ética del cuidado como educación para la paz* (Tesis doctoral). Universitat Jaume I. España, Comunidad de Valencia Castelló.

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

Davis, A. (2006). *El cuidar y la ética del cuidar en el siglo XXI: qué sabemos y qué debemos cuestionar*. Barcelona: Col·legi Oficial d'Infermeria de Barcelona. Recuperado de http://www.coib.cat/uploadsBO/Noticia/Documents/ANNE%20DAVIS%20CASTELL%C3%A0_DEF.PDF

Gilligan, C. (1982). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. México: Fondo de cultura económica.

Gilligan, C. (2013). *La ética del cuidado*. Barcelona: Cuadernos de la Fundació Víctor Grífols i Lucas.

Mèlich, J. C. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.

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

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

Paperman, P. (2011). La perspectiva del Care: de la ética a la política. En L. G. Arango, *El trabajo y la ética del cuidado* (págs. 23-42). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Santacruz, M. C. (2006). *Ética del cuidado*. Popayán: Universidad del Cauca.

ARTÍCULO CONCEPTUAL

La compasión, una emoción moral que se cultiva en la familia desde la niñez

Olga Tatiana David Manco

Tutora:

Diana María González Bedoya

Maestría en Educación y Desarrollo Humano

Cinde-Universidad de Manizales

Sabaneta

Marzo de 2015

La compasión, una emoción moral que se cultiva en la familia desde la niñez²⁷

Olga Tatiana David Manco²⁸

Resumen

Este artículo se deriva de la investigación: “La familia como espacio de socialización política: prácticas de crianza que forman a niños y niñas en cuidado, reconocimiento y compasión”, realizada con tres familias de la ciudad de Medellín, en la que se utilizó el método de investigación cualitativo con una base epistemológica hermenéutica, y una ruta metodológica sustentada en los relatos de vida, a través de tres entrevistas conversacionales con cada una de las familias.

Aquí, pretendo específicamente, establecer una relación entre la propuesta de Martha Nussbaum sobre la compasión como emoción moral y las prácticas de crianza vividas por los integrantes de la familia, en especial entre los/as niños/as y sus cuidadores, para argumentar que en estas relaciones se da comienzo a la configuración de los/as niños/as como sujetos políticos en el proceso de socialización inicial.

Para Nussbaum (2008), quien retoma a Aristóteles, la compasión pasa por el reconocimiento de que la situación que el/la otro/a vive es relevante para su florecimiento, y por tanto, la

²⁷ Artículo derivado de la Investigación para optar por el título de Magister en Educación y Desarrollo Humano CINDE-Universidad de Manizales 2012-2014. Magda Victoria Díaz Alzate, Lina María Arbeláez Gómez y Olga Tatiana David Manco. Tutora: Diana María González Bedoya. Es importante aclarar al lector, que por ser un artículo conceptual, aquí no se encuentran todos los resultados que se amplían en el artículo de hallazgos.

²⁸ Trabajadora Social. Universidad de Antioquia. E-mail: tatianadavidmana@gmail.com.

respuesta emocional depende de valorar como grave el infortunio de los/as otros/as, y ello depende del juicio cognitivo que se haga de dicha situación. Asimismo abordaré la familia, como primera estructura de acogida según Duch y Mèlich (2009) y como primer escenario de socialización (Berger y Luckmann, 2003), para argumentar que los/as niños/as viven en sus familias experiencias de compasión, lo cual, desde mi punto de vista, hace parte de su proceso de socialización como sujetos políticos.

Palabras Clave: Emoción moral, compasión, socialización política, familia, prácticas de crianza.

Contenido

Introducción - La compasión como emoción moral - La familia, escenario propicio para el cultivo de compasión - Experiencias de compasión vividas en las familias: relatos sobre prácticas compasivas – Conclusiones – Referencias.

Introducción

La inquietud por la compasión es un intento de responder a la pregunta de si esta emoción es una experiencia que viven los/as niños/as en sus familias, de qué manera ellos/as y sus familias la viven, y ello en qué aporta a la configuración de éstos como sujetos políticos. Para ello, recorro a la concepción que tiene Martha Nussbaum sobre compasión, como una de las emociones morales en las que pueden ser formados los ciudadanos; por tanto para ella, puede y debe ser enseñada en las instituciones sociales básicas, entre ellas la familia.

Según Nussbaum (2001), para comprender las emociones de los seres humanos adultos es necesario conocer la historia de su niñez, y esta propuesta me lleva a pensar el marco de relaciones y vínculos familiares, como escenario propicio para la formación en la emoción moral de la compasión.

En este sentido, la investigación “La familia como espacio de socialización política: prácticas de crianza que forman a niños y niñas en cuidado, reconocimiento y compasión”, en la cual sustenta este artículo, me permitió observar y reconocer, en los relatos de las familias entrevistadas, que la compasión es vivida en lo cotidiano, aunque estas familias sólo se percataron de ellas a partir de las conversaciones con las investigadoras.

Este artículo sólo tratará de la compasión, por lo que en el primer apartado me centro en explicar qué son las emociones para Nussbaum y particularmente la compasión; seguidamente propongo analizar a la familia como un espacio en el que puede ser formada la emoción de la compasión, por ser precisamente el escenario donde viven más tiempo los/as niños/as y el lugar donde inicia su socialización; para ello acudo a Berger y Luckmann para quienes la socialización inicial se vive en la familia, y en Duch y Mélich, quienes abordan a la familia como una de las estructuras de acogida del ser humano. Finalmente, presenté algunos fragmentos de los relatos de los/as niños/as y sus familias, para dar soporte a lo planteado.

La compasión como emoción moral

La compasión, según Aristóteles, es una emoción dolorosa dirigida al infortunio o al sufrimiento de otra persona.

(Nussbaum, 2008, p. 345.)

Inicio este apartado mostrando que el estudio de las emociones propuesto por Nussbaum, relievaa la compasión como una emoción moral adecuada para promover el reconocimiento del otro/a, permitiendo visibilizar su fragilidad, su dignidad y su finitud, “las emociones son evaluaciones o juicios de valor, los cuales atribuyen a las cosas y a las personas que están fuera de control de esa persona una gran importancia para el florecimiento de la misma” (Nussbaum, 2008 p. 24).

En este sentido, como seres humanos, nos encontramos enfrentados a diferentes tipos de emociones de forma permanente; algunas hacen parte importante del sistema de razonamiento ético de los sujetos, motivan a la acción benévola por el/a otro/a y generan sensibilidad por la experiencia humana. Puesto que no son simples arrebatos racionales, se les otorga un papel preponderante en la formación moral de los/as niños/as, desde las mismas prácticas de crianza en las que se les ofrecen recursos para que reconozcan el valor de los/as otros/as como seres humanos dignos de benevolencia. Esta formación está cimentada en la valoración de la capacidad que tienen los niños/as para construir juicios valorativos de las situaciones que viven los demás.

Nussbaum (2008) argumenta que las emociones comportan juicios relativos a cosas importantes, y por tanto, se requiere de la construcción de juicios valorativos sobre lo que el otro

vive, que motiven la respuesta emocional frente a su desgracia; no son fuerzas irreflexivas desconectadas de los pensamientos, suponen una relación interna y entrañable con objetos y personas, aluden a intenciones locales acerca de algo o de alguien, adoptan un lugar peculiar y se nutren de acontecimientos significativos en el trasegar de la vida cotidiana del sujeto. Retomando a Aristóteles, Nussbaum (2008), nombra los juicios como elementos cognitivos de la compasión, esto son: el juicio de la magnitud, el juicio del inmerecimiento y el juicio eudaimonista (Nussbaum, 2008, p. 361).

En primer lugar, la compasión debe ser entendida como una respuesta emotiva suscitada por un juicio que se hace de la *magnitud* del padecimiento del/la otro/a, se presenta como una emoción necesaria para reconocer el interés por los demás. Requiere *darse cuenta* que ocurren cosas graves y malas a otros seres humanos, y va más allá de un comportamiento de ayuda o una acción benévola; es decir, la respuesta emotiva se da precisamente porque se valora la situación como importante para el/la otro/a, no como algo trivial que pasará, sino como una posibilidad para su florecimiento (Nussbaum, 2008, p. 345).

Este juicio de la magnitud de lo que vive el otro es precisamente lo que nos permite valorar el padecimiento de otro ser humano por algo que le ocurrió como un infortunio que afecta su florecimiento, como lo describe Nussbaum (2008): “en la propia emoción está implícita una concepción del florecimiento humano y de cuáles son los principales trances en que se puede encontrar la vida humana, la mejor concepción que un espectador sea capaz de formar” (p. 349). Es pues un juicio que depende del punto de vista que tenga quien siente la emoción compasiva frente a la situación que vive el otro y que le ha provocado el dolor.

Sin embargo, esta valoración del padecimiento del otro pasa indefectiblemente por considerar que aquella situación es inmerecida, que es otro juicio del que habla Nussbaum, puesto que, si se lee que la desgracia que ocurrió al/la otro/a es producto de una acción que merecía ser castigada, lo que suscitará será un juzgamiento de su conducta, es decir, no el juicio valorativo del dolor, sino la censura del comportamiento que dio pie al sufrimiento. Ello no puede ser llamado compasión, puesto que la motivación para acudir a él/ella no será el dolor que vive, sino el señalamiento de su actuación preliminar. Este juicio a mi modo de ver, nos pone en un lugar de relación jerárquica, en la que el espectador (quien juzga y censura), supone la forma correcta de en la que debería actuar el agente (quien padece el dolor). En palabras de Nussbaum (2008): “Si (...) sentimos compasión, esto obedece a que creemos que la persona no es culpable de sus dificultades o a que, aunque éstas se deban a cierto fallo suyo, nos parece que el sufrimiento no es proporcional al mismo” (p. 351).

Lo anterior es importante porque no se considera compasión todo aquello que nos mueva a actuar frente al dolor del/la otro/a; puesto que la compasión es una emoción moral, y por tanto, requiere de una valoración inicial de la situación, es decir, no es un simple acudir por pesar, es un verdadero juicio valorativo de la desproporción que hay entre la situación preliminar al sufrimiento, y el sufrimiento mismo, y es precisamente esta valoración de que es inmerecido el dolor, lo que para Aristóteles (como se cita en Nussbaum, 2008), “apela a nuestro sentido de *injusticia*” (p. 351).

Es precisamente la valoración que da el espectador de la situación que vive el/la otro/a, lo que hace que la compasión contenga elementos cognitivos, puesto que se requiere evaluar, no sólo en términos del dolor mismo que suscita, sino del merecimiento o no del mismo, y ello es posible si

los seres humanos construimos sentido de justicia y de injusticia, es decir, todo un desarrollo de lo moralmente aceptable o no para quien está observando a quien se duele. Y esta valoración sólo es posible en la medida en que haya “[un] reconocimiento de la afinidad en la vulnerabilidad” (Nussbaum, 2008, p. 359), es decir, no basta con creer que aquello que el otro vive me puede pasar a mí, sino que realmente se debe sentir que se es igualmente vulnerable al dolor; es este entonces el juicio eudaimonista del que habla la autora.

En esta construcción del concepto de compasión, Nussbaum también acude a Hobbes, quien en el Leviatán presenta una definición de la piedad²⁹ como compasión, que me resulta valiosa, puesto que habla precisamente de la posibilidad de reconocer la gravedad del sufrimiento del/la otro/a, porque esa misma desgracia puede caer sobre uno mismo, por lo cual podría decirse que imaginar que aquello que el otro vive podemos vivirlo nosotros, permite que se construya un juicio valorativo de la situación, en tanto, por lo menos en la imaginación, nos ponemos en su lugar:

La *tristeza* por las calamidades de otros es la PIEDAD y surge al imaginar que calamidades parecidas pueden caer sobre uno mismo. Y por eso se llama también COMPASIÓN o, con frase de nuestros tiempos, COMPAÑÍA EN EL SENTIMIENTO (Hobbes, 1991, p.43 como se citó en Nussbaum, 2008, p. 342).

Lo presentado hasta aquí, supone entender la compasión mucho más allá de un mero sentimiento de pesar por las personas que sufren; es importante apropiarse de una compasión en la que se reconoce la importancia del otro y la otra, y se es capaz de actuar por su bienestar; para

²⁹ Nussbaum aclara en pie de página que Hobbes utiliza el término de lástima, pero ella lo sustituye por piedad para mantener la consistencia terminológica, a lo que me acojo.

Nussbaum (2008), “la compasión es una emoción dolorosa ocasionada por la conciencia del infortunio inmerecido de otra persona” (p. 339); es decir, es el propio juicio del espectador de que lo que le sucede al otro, no se lo merece.

La familia, escenario propicio para el cultivo de compasión

La compasión, como otras emociones importantes, está ligada al valor:

implica el reconocimiento de que la situación es relevante

para el florecimiento de la persona en cuestión.

(Nussbaum, 2008, p. 345)

Después de la exposición de la compasión desarrollada por Nussbaum, a la que le atribuye tres requisitos cognitivos que favorecen la construcción de juicios para valorar las situaciones que adolecen los/as otro/as, es válido rescatar a la familia como un escenario posible para el cultivo de las emociones compasivas; puesto que como emoción que requiere unos juicios para la actuación, y al considerarse los mismos como procesos cognitivos, es plausible pensar que esta emoción es susceptible de ser formada en los/as niños/as, es decir, puede ser aprendida desde la más temprana edad.

La importancia de la familia en la formación de la compasión en los/as niños/as, estriba en la consideración que tienen Berger y Luckmann (2003) de este espacio para el proceso de socialización primaria, y el cual se carga de motivación emocional importante para acompañar el desarrollo de los/as niños/as, desde la inserción a la cultura con la transmisión de legados y

normas, hasta la posibilidad que ofrece de configurar la identificación con los cuidadores significativos, que es posible por la carga emocional que este proceso conlleva.

Esta socialización está mediada por las prácticas de crianza, que además de contener pautas y patrones preestablecidos para la formación de los/as niños/as, se cargan de significado afectivo por los vínculos que se tejen en su interior; en este sentido cobra fuerza esa motivación emocional que atraviesa el proceso de socialización y que favorece el aprendizaje por parte de los/as niños/as de las acciones de los cuidadores. Esas experiencias afectivas son posibles si se considera además que la familia es una estructura de acogida como lo nombran Duch y Mélich (2009), de la que se espera aprender los significantes que permitan, en el proceso de individuación, la aprehensión del mundo compartido.

En este sentido, es válido retomar aquí uno de los planteamientos de Nussbaum para dar sustento a la propuesta de que la familia puede ser un lugar privilegiado para la formación de la compasión como emoción moral desde la primera infancia. Esta autora expone que, para comprender las emociones de los seres humanos adultos es necesario conocer la historia de su primera infancia y su niñez, esta propuesta conlleva a reconocer al sujeto en un marco de relaciones y vínculos familiares, que se van afianzando a través de la historia de cada sujeto:

Las emociones que aparecen en un momento avanzado de la vida brotaron por vez primera en la infancia como relaciones cognitivas con objetos importantes para el propio bienestar; y, por otro lado, que esta historia afecta de diversas maneras al modo en que posteriormente se experimentan dichas emociones. (Nussbaum, 2008, p. 211).

Es decir, considerar que la familia es el primer espacio de socialización, y que por ser un escenario al que se llega para ser acogido e introducido en la cultura, pero que además en todo este proceso favorece el proceso de aprendizaje de acciones que se brindan mediante las prácticas de crianza, me permite pensar que lo que propone Nussbaum frente a que las emociones brotan desde la primera infancia, no es sólo un asunto dotación biológica ni de suerte, sino que son aprendidas por los/as niños/as desde temprana edad y son reforzadas o trastocadas a lo largo de su existencia.

Desde esta mirada, se le confiere a la familia una gran relevancia para la formación en la compasión, como una dimensión, que en mi concepto, es importante para la configuración del sujeto político. Se considera necesario, dar un papel preponderante a las emociones y sentimientos en el proceso de formación moral y ética de los/as niños/as desde los primeros años de vida, y entonces considerar a la familia como protagónica en esta formación, a través de prácticas de crianza cotidianas, capaces de mediar en la conducta, en los imaginarios, en las pautas y en las creencias de su proceso de socialización primaria, en la que para Benedicto (1995), “hay indicios de socialización política” (p. 231).

Entonces, cultivar desde la niñez una emoción moral como la compasión, debe ocupar un lugar preponderante en la familia, ya que puede permitir volver a mirarnos como humanidad, volver a creer en el otro, generar interés por el padecimiento ajeno; en fin, contribuir a dar grandes pasos en el desarrollo de una sociedad que necesita estar cimentada sobre principios morales, éticos y políticos, con los que se generen transformaciones desde la formación de las emociones, pensada como un camino para reconocer al ser humano desde su dignidad y en su diferencia. En esta medida, lograr volcar la mirada hacia la formación moral desde una edad

temprana, aporta indiscutiblemente a cultivar nuestra humanidad, para seguir creyendo que es posible el disfrute de la vida, no solo para vivir con los otros y las otras, sino como una posibilidad de construir y actuar por ellos/as.

Es posible entonces la formación para cultivar la propia capacidad de experimentar una emoción compasiva, entender el sufrimiento de otros/as, extender el interés moral del sujeto. En palabras de Nussbaum (2012):

si se nos conciencia del sufrimiento de otra persona del modo adecuado, acudimos en su ayuda. El problema es que nos distraemos la mayor parte del tiempo, no se nos educa bien para comprender los problemas de otras personas y (...) tampoco se nos induce –mediante la educación de la imaginación- a hacernos una idea vivida de esos sufrimientos en nuestra propia mente. (p. 405).

En este sentido, si empezamos a considerar la importancia de formar a los/as niños/as en la imaginación, como una manera de acercarse al sufrimiento del otro/a, pero además con las propias acciones que muestren el valor de lo humano, será posible comprender que las emociones hacen parte de la inteligencia humana como lo propone Nussbaum (2008), y que no son sólo apoyos motivacionales para acudir al llamado de los otros, sino que hacen “parte esencial del sistema de razonamiento ético” (p. 22), y por tanto, no pueden quedar relegadas a un segundo plano en los procesos formativos de los seres humanos.

Así, volcar la mirada hacia la emoción moral de la compasión, requiere una mayor reflexión de los seres humanos sobre lo político, entendiéndolo como una acción capaz de generar una

transformación social, que posibilite a las personas ampliar la esfera de actuación cercana, identificando experiencias de dolor común que nos llevan a la reflexión y a la toma de conciencia por lo que le sucede al/la otro/a.

Experiencias de compasión vividas en las familias: relatos sobre prácticas compasivas

En definitiva, las emociones tienen una historia.

(Nussbaum, 2008, p. 206)

Aquí presentaré algunos relatos de los niños/as y sus familias que compartieron las familias en la investigación con el ánimo de dar soporte a la argumentación anterior e ilustrar que es posible vivir la compasión en la cotidianidad. Es importante resaltar que la investigación buscó develar en los relatos prácticas que pudieron ser leídas como acciones que forman a los/as niños/as en la compasión como emoción moral, relevando la capacidad de los/as mismos/as para ser sujetos activos en su proceso de socialización.

Es pues una síntesis de los sentidos emergentes hallados en la investigación frente a la compasión, que en concepto de las investigadoras, es una de las características del sujeto político. Uno de los sentidos emergentes nos habla de la capacidad de los niños para emitir un juicio valorativo sobre la gravedad del sufrimiento del otro, y ello conversa con el primer requisito cognitivo de la compasión del que nos habla Nussbaum, que es la creencia de que lo que al otro le sucede es grave y tiene implicaciones en su florecimiento humano.

En el relato que comparte **PAm**³⁰, sobre una de las maneras en las que ella percibe que su hijo **JJn** la cuida, no sólo está presente la preocupación por el bienestar de ella, sino que se puede leer la importancia que el niño le da al sufrimiento que le pudiera suscitar a la madre una acción que él evalúa como dañina, y que le permite comprender que si ocurre, puede afectar de forma dolorosa la salud de ella: *“él me dice por ejemplo, a veces me dice mami no se coma eso que le hace daño, porque sabe que yo sufro del colon”*. Esta actitud protectora del niño hacia su madre, puede leerse como la capacidad de valoración que él tiene sobre la magnitud del sufrimiento de otro ser. Es una manera de compasión por su madre, que implica el llamado de atención antes de que el daño ocurra, lo que le da mayor fuerza a esta emoción, puesto que podríamos decir que ya hay un aprendizaje de lo que le genera dolor al/la otro/a, y así puede advertir sobre éste antes de que este ocurra.

Asimismo, se puede leer esta capacidad de valorar la magnitud del sufrimiento del otro y percibirlo como grave en el relato de **Ym**, al rememorar una escena en la que su hija, **Sni**, le hace un llamado de atención que le recuerda que los dolores pueden ser vividos por todos los seres humanos:

yo le iba a echar cantaleta, que me dijo que me saliera que no le echara cantaleta (...) porque él esta con dolor de cabeza y de pronto le puede doler más, y eso, ¿a usted le gusta que mi papá la moleste a usted cuando está con borrachera y tiene dolor de cabeza?, ¿cierto que no? Entonces a él tampoco le gusta (Ym).

³⁰ En adelante, como una manera de garantizar la confidencialidad, utilizaremos letras como pseudónimos, para referirnos a las y los participantes en la investigación. Los pseudónimos terminados en m, refieren a madres participantes en la investigación, los terminados en n, refieren a niño participante, y terminados en ni, refieren a niña participante.

La niña **Sni** reconoce que este dolor es grave y tiene relevancia para su padre; es la capacidad de juicio sobre un sufrimiento que considera inmerecido, sea cual fuere la acción que lo suscitara, pero como espectadora, para ella va en contra del bienestar del otro. Podría decirse entonces que hay una suerte de comprensión de que eso que le ocurre a su padre, podría ocurrirnos a todos en algún momento, porque pone ejemplo concreto de su propia madre. No es aquí la censura del comportamiento que podría leerse como precursor del dolor, sino la valoración sólo de eso que afecta al otro.

Otro sentido relevante que surge como hallazgo, evidencia la construcción de juicio sobre lo que los niños consideran como injusto frente a la desproporción del padecimiento y lo que posiblemente lo suscitó, es también la capacidad de valorar como inmerecido el dolor que vive el/la otro/a: “*él una vez dijo muy lindo mami por qué (...) sentado me dijo, yo no sé mami a esta preciosura por qué le tienen que pegar*” (**PAm**). Este relato, en el que la madre habla sobre lo que piensa su hijo **JJn** de la situación que vive otro ser humano, nos permite decir que desde temprana edad, el niño da muestras de que puede evaluar un evento como injusto, si en su juicio valorativo, aquello que le ocurre, no se lo merece.

Por último, resaltó un sentido emergente que tiene que ver con la imaginación de los/as niños/as, como un recurso valioso que utilizan para acercarse a la realidad que es percibida como dolorosa, y pretender transformarla. Es la forma acercarse al sufrimiento de otros/as, imaginando la situación que padecen, y, a mi modo de ver, valorarla como injusta. Precisamente es lo que pude leer en la respuesta de **Sni** frente a la pregunta ¿qué quiere ser?, que le realizamos las investigadoras: “*presidente (...) necesito (...) salvar el mundo (...) de que, alimentar a los que*

son pobres (...) porque no tienen nada de comer”. Esta respuesta contiene emociones y deseos sobre lo que ella lee del contexto en el que vive como doloroso, como un real padecimiento de otros por la imposibilidad de acceso a satisfactores de necesidades básicas; se puede decir que su imaginación le permite salirse de sí para evaluar las condiciones de vida de otros, que podría decirse, afectan negativamente su florecimiento como seres humanos, porque tocan directamente la dignidad.

Estos relatos ilustran la manera como los/as niños/as, a mi modo de ver, tienen actuaciones que pueden ser leídas como una característica del sujeto político, puesto que han vivido en sus familias experiencias de compasión, que favorecen ese aprendizaje. Si bien la compasión no es la única característica de un sujeto político, la posibilidad de que las familias formen a los/as niños/as en ella, puede, por lo menos aportar a que ellos/as vayan desarrollando una capacidad de emitir juicios que les permitan ver a los/as otros/as seres como dignos de ser valorados en su humanidad.

Conclusiones

A modo de conclusiones, puedo decir que la familia es un escenario privilegiado de formación moral y ética para los niños, toda vez que es el primer grupo de socialización y de acogida,, lo que favorece el tejido de vínculos amorosos que constituyen una ventaja para la construcción de identificaciones de estos niños, con los cuidadores, y que en la medida en que estos últimos tengan prácticas de compasión con los otros, los niños podrán aprender que esta emoción es valiosa para la construcción de sociedades justas, y que el/la otro/a tiene valor propio.

Asimismo, pude evidenciar que los niños, en la medida que viven prácticas favorecedoras para su formación en emociones morales, específicamente para el objetivo de este artículo de la compasión, empiezan a desarrollar capacidades para emitir juicios sobre el dolor de los/as otros/as, más allá de la censura de los comportamientos que suscitan estos sufrimientos, centrándose en el dolor mismo y leyéndolo desde la magnitud de la gravedad que significa para el/la otro/a; lo injusto que pueda ser el padecimiento por la valoración de que entre el acto y el dolor suscitado por éste, hay una desproporción; y la posibilidad de que ese mismo dolor que siente el/la otro/a, puede sentirlo cualquier ser humano.

Entonces la compasión se presenta como una emoción necesaria para reconocer el interés por los demás, requiere del darse cuenta de que ocurren cosas graves y malas a otros seres humanos, y va mucho más allá de un mero sentimiento de pesar por las personas que sufren; es necesario reconocer la importancia del/la otro/a y ser capaz de actuar por su bienestar.

Referencias

Berger, P. & Luckmann, T. (2003). *La construcción Social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.

Duch, LL. & Mèlich, J. C. (2009). *Ambigüedades del amor*. Madrid, España: Trotta.

Nussbaum, M. C. (2012). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.

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

Nussbaum, M. C. (1999). La ética de la virtud: Una categoría equívoca. *Areté Revista de Filosofía* XI (1-2), 573- 613. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/arete/article/viewFile/5773/5764>