



**Sentidos que sobre la educación familiar en clave de transmisión intergeneracional  
emergen de los relatos biográfico-narrativos de abuelos, padres y nietos, pertenecientes a 10  
tríadas inscriptas en dos sagas familiares, originarias del municipio antioqueño de El  
Carmen de Viboral**

Diana María del Socorro Posada Giraldo

Tesis doctoral presentada para optar al título de Doctor en Educación

Tutor

Andrés Klaus Runge Peña, Doctor (PhD) en Ciencia de la Educación

Universidad de Antioquia  
Facultad de Educación  
Doctorado en Educación  
Medellín, Antioquia, Colombia  
2022

Cita

(Posada-Giraldo, 2022)

**Referencia**

**Estilo APA 7 (2020)**

Posada-Giraldo, D. M. (2018). *Sentidos que sobre la educación familiar en clave de transmisión intergeneracional emergen de los relatos biográfico-narrativos de abuelos, padres y nietos, pertenecientes a 10 triadas inscriptas en dos sagas familiares, originarias del municipio antioqueño de El Carmen de Viboral* [Tesis doctoral]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.



Doctorado en Educación, Cohorte XIV.

Grupo de Investigación Formación y Antropología Pedagógica e Histórica (FORMAPH).

Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP).



Centro de Documentación Educación

**Repositorio Institucional:** <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - [www.udea.edu.co](http://www.udea.edu.co)

**Rector:** John Jairo Arboleda Céspedes.

**Decano/Director:** Wilson Bolívar Buriticá.

**Jefe departamento:** Sarah Flórez Atehortúa.

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

### **Dedicatoria**

A Celia Giraldo Gómez, mi madre – *In Memoriam*- y a Gustavo Alberto Posada Agudelo, mi padre, a los dos por transmitirme la vida y el deseo de saber.

A mi hermano Edwin por su apoyo constante e incondicional.

A mi hermana Sara por su presencia y afinidad intelectual.

A mi esposo Juan Antonio por su compañía amorosa y muy especialmente a los nueve hijos que sumamos entre los dos bajo la fórmula:  
los tuyos, los míos y los nuestros.

A las generaciones que nos antecedieron y a las que nos sucederán.

A las nuevas generaciones de maestros y maestras de infancia a cuya formación la presente investigación espera contribuir.

## Agradecimientos

A mis maestros

A la Universidad de Antioquia mi Alma Máter

A la Universidad Nacional del Litoral, en Santa Fe, Argentina, a sus directivas, a las coordinadoras, profesores y compañeros del doctorado Sentidos, Teorías y Prácticas de la Educación por acogerme como una estudiante más.

A mi director de tesis, profesor Andrés Klaus Runge Peña por su voto de confianza, por compartir su conocimiento y caminar conmigo por la senda de la intergeneracionalidad.

A la profesora Graciela Frigerio por su acogida, generosidad y valiosos aportes para pensar la educación familiar en clave de transmisión intergeneracional.

A los profesores Daniel Hugo Suárez de la Universidad de Buenos Aires, Walter Kohan de FLACSO, Buenos Aires, a las profesoras María Esther Elías y Susana Felli de la Universidad Nacional de la Plata por sus conversaciones y aportes.

A la familia Rubbini Elías en la ciudad de La Plata, por su cariño y hospitalidad

A mis colegas y amigas

Sarah Flórez Atehortúa, por su amistad intelectual y su afecto,  
María Paulina Mejía Correa y María Laura Corral por escucharme, tenderme su mano y regalarme su palabra,  
María Alejandra Taborda Caro por  
traerme de regreso a la vida académica, a Ángela Inés Palacio Baena por darme el empujón que necesitaba para iniciar estudios doctorales, a Alejandra Cardona Castrillón y Adriana Yulieth Serna Jaramillo por su actitud solícita,  
A Isabel Cristina Vallejo Merino otrora mi estudiante, por sus aportes en momentos cruciales de este proceso.

A Juan Fernando Pérez por su acompañamiento a mi proceso de análisis.

A Weimar Cardona Quintero

por su compañía y apoyo permanente a las búsquedas bibliográficas.

Al equipo de Comunicaciones de la Facultad de Educación por acogerme, brindarme un espacio en su oficina y apoyarme durante este tiempo de errancia.

A la familia Giraldo Tobón y a su padre Heriberto Giraldo Gallo (q.e.p.d.)

por llevarme tras las huellas de mi abuelo materno, por su presencia y sus innumerables gestos de generosidad.

Y muy especialmente a los abuelos, abuelas, padres, madres, nietos y nietas partícipes de esta investigación por confiarme sus relatos biográficos y por habitar conmigo más allá del tiempo y el espacio el territorio de la infancia, allá en El Carmen de Viboral donde está nuestra casa del alma.

Tabla de contenido

Resumen .....	12
Abstract .....	13
Introducción .....	14
1 Planteamiento del problema y antecedentes.....	19
2 Justificación.....	42
3 Objetivos .....	44
3.1 Objetivo general .....	44
3.2 Objetivos específicos.....	44
4 Marco teórico .....	45
4.1 Generación .....	45
4.2 Relaciones intergeneracionales .....	48
4.3 Educación familiar .....	49
4.4 Transmisión.....	57
4.5 Sentido, marco de orientación o <i>habitus</i> .....	62
5 Metodología .....	67
6 Análisis y discusión de resultados.....	73
6.1 Contextualización y caracterización de la población .....	73
6.1.1 Origen campesino, religiosidad y filiación política .....	80
6.1.2 Exposición a la violencia social como hecho que enmarca el contexto .....	83
6.2 Sentidos, marcos de orientación o <i>habitus</i> transmitidos por la educación familiar por caso .....	85
6.2.1 Abuelo 1 .....	86
6.2.2 Madre 1 .....	88
6.2.3 Nieta 1 .....	90

6.2.4 Abuelo 2.....	92
6.2.5 Padre 2 .....	94
6.2.6 Nieta 2.....	96
6.2.7 Abuela 4.....	98
6.2.8 Madre 4 .....	100
6.2.9 Nieto 4.....	103
6.2.10 Abuelo 5.....	106
6.2.11 Madre 5 .....	109
6.2.12 Nieto 5.....	112
6.2.13 Abuela 10.....	114
6.2.14 Madre 10.....	118
6.2.15 Nieta 10.....	122
6.2.16 Abuela 3 .....	125
6.2.17 Madre 3 .....	128
6.2.18 Nieto 3.....	131
6.2.19 Abuelo 6.....	134
6.2.20 Padre 6 .....	137
6.2.21 Nieto 6.....	140
6.2.22 Abuela 7 .....	144
6.2.23 Madre 7 .....	147
6.2.24 Nieta 7.....	151
6.2.25 Abuela 8.....	154
6.2.26 Madre 8.....	158
6.2.27 Nieta 8.....	162
6.2.28 Abuelo 9.....	165

---

6.2.29 Padre 9 .....	168
6.2.30 Nieto 9.....	172
6.3 Relación entre sentidos o <i>habitus</i> (tipos o tipologías y típicas) y educación familiar en clave de transmisión intergeneracional .....	181
6.3.1 Tipología A. Moralidad y ética del cuidado.....	182
6.3.2 Tipología B. Solidaridad.....	186
6.3.3 Tipología C. Responsabilización .....	187
6.3.4 Tipología D. Consecución–logro .....	188
6.3.5 Tipología E. Combatividad-confrontación .....	191
6.3.6 Tipología F. Inconformidad .....	193
6.4 Interacciones y movimientos entre tipologías, subtipos y típicas por generación, tríada, saga y sexo .....	195
6.5 Sentidos o <i>habitus</i> develados en la población partícipe en conversación con los estilos educativos familiares.....	199
6.6 Cambios y permanencias en la educación familiar en clave de transmisión intergeneracional .....	204
6.6.1 Entre la nostalgia, la responsabilidad educativa y el reconocimiento de la autoridad de quienes transmiten .....	206
6.6.2 Del trabajo, al estudio y del estudio a la autorrealización “que hagan lo que les gusta” .....	209
6.6.3 Del respeto y la obediencia irrestrictos a una mayor cercanía emocional que concede la palabra y permite argumentar, participar .....	215
6.6.4 La tecnología: potencialidades, efectos nocivos y uso controlado .....	216
6.6.5 La religiosidad como obstinación en eclipse: de contenido central en la educación familiar de abuelos y padres a práctica en declive para los nietos.....	219
6.6.6 Modos de disciplinamiento como algunas de las formas que adopta la transmisión...221	
6.6.7 Una mirada a lo que viaja escondido en las palabras.....	227
6.7 A propósito de lo que pasa de las generaciones jóvenes a las mayores en el contexto de la educación familiar .....	229

6.7.1 Los hijos hacen nacer a sus padres como padres .....	230
6.7.2 La inversión de los lugares entre padres e hijos: entre la desresponsabilización y la sobreexigencia.....	231
6.7.3 Las generaciones jóvenes enseñan a las mayores .....	232
7 Conclusiones .....	235
Referencias .....	243
Anexos.....	255



## Lista de tablas

<b>Tabla 1</b> Características de la Población por Saga y Tríada .....	75
<b>Tabla 2</b> Sentidos, Marcos de Orientación o Habitus Transmitidos por la Educación Familiar por Generación, Tríada y Saga .....	176
<b>Tabla 3</b> Sentidos, Marcos de Orientación o Habitus Transmitidos por la Educación Familiar: Tipos o Tipologías y Típicas .....	178

## Lista de figuras

<b>Figura 1</b> Etapas y Procedimiento para la Aplicación del Método Documental Reconstructivo ...	72
<b>Figura 2</b> Generalidades Geográficas y Económicas de El Carmen de Viboral.....	74
<b>Figura 3</b> Saga Familiar 1 .....	76
<b>Figura 4</b> Saga Familiar 2 .....	78

### **Siglas, acrónimos y abreviaturas**

<b>MDR</b>	Método Documental Reconstructivo
<b>ICBF</b>	Instituto de Bienestar Familiar
<b>Univ.</b>	Universitarios
<b>Admón.</b>	Administración
<b>Ing.</b>	Ingeniero
<b>Sist.</b>	Sistemas
<b>Mg.</b>	Magíster
<b>Educ.</b>	Educación
<b>PGEQ</b>	Cuestionario Padre Abuelo Educador
<b>FORMAPH</b>	Grupo de Investigación Formación y Antropología Pedagógica e Histórica
<b>UNL</b>	Universidad Nacional del Litoral

## Resumen

En la presente investigación doy cuenta de los sentidos, *habitus* o efectos producidos por la educación familiar en clave de transmisión intergeneracional, lo que permanece, lo que cambia en el período de observación (1950-2020) y lo que pasa de las generaciones jóvenes a las mayores en abuelos, padres y nietos de 10 tríadas intergeneracionales inscritas en dos sagas familiares originarias del municipio antioqueño de El Carmen de Viboral. Metodológicamente, procedí desde un diseño cualitativo, centrada en el paradigma hermenéutico, bajo la forma de un estudio de casos con relatos múltiples y a partir del enfoque biográfico-narrativo. Para la producción de los datos combiné la entrevista narrativa y episódica; para los nietos pequeños, la conversación en un ambiente de juego con la presencia de la madre. Recurrí al Método Documental Reconstructivo (MDR) para el análisis. Los resultados muestran una educación familiar orientada hacia la moralidad y el cuidado, la solidaridad, la responsabilización, la combatividad, la inconformidad y el logro; con marca de género: para las mujeres hacia la moralidad y el cuidado, asociada a la esfera privada, para los hombres hacia la responsabilización y el logro, vinculados a la esfera pública, en atención a la reproducción del orden patriarcal establecido. Se advierte también la tendencia a la flexibilización de las relaciones, el aumento del diálogo y la cercanía emocional entre padres e hijos para la generación de los nietos; en contraste con el arraigo del castigo físico, dando cuenta de un hibridaje entre los estilos educativos familiares autoritario, permisivo y equilibrado. En cuanto a lo que pasa de los nietos a los padres y abuelos pude advertir cómo los hijos hacen nacer a sus padres como padres, lo problemático de la inversión de los lugares entre padres e hijos y la tecnología como uno de los ámbitos en los que los jóvenes instruyen a los mayores. Finalizo con unas conclusiones que reivindican las implicaciones que tiene estudiar la educación familiar en clave de transmisión intergeneracional y las posibilidades del MDR para seguir explorando asuntos de interés para la educación y la pedagogía.

*Palabras clave:* sentidos, *habitus*, educación familiar, transmisión intergeneracional, abuelos, padres, nietos

### Abstract

In the current research project, I account for the direction, *habitus* or effects produced by family education in the core of intergenerational transmission, which aspects remain, which change, and which are passed from the young to the older generations in grandparents, parents and grandchildren of 10 Intergenerational triads registered in two family sagas from Antioquia municipality of El Carmen de Viboral. I oriented the research from a qualitative design and the hermeneutical paradigm, in the form of a case study with multiple stories, from the biographical-narrative approach. I constructed the data, through a combination of narrative and episodic interviews, for the young grandchildren, through conversation in a play environment with the mother's presence. For the analysis I applied the Reconstructive Documentary Method. The results show a family education oriented towards morality, solidarity, accountability, combativeness, nonconformity and achievement; with a female gender mark oriented to morality and care within a private environment and a male gender mark oriented to accountability and achievement within a public environment. All of the above, in attention to the reproduction of a established patriarchal order. In addition, these results evidence a tendency to make the relationships between parents and children more flexible, with more dialogue and emotional closeness for the generation of grandchildren; in contrast to the rooted physical punishment, showing hybridization between authoritarian, permissive and balanced educational styles. Regarding what it is transmitted from grandchildren to parents and grandparents, I was able to see how children give birth to their parents as parents, how problematic the inversion of roles between parents and children is, and the importance of technology as one of the areas in which the young instruct the elder ones. In the last part I present some conclusions that vindicate the implications of studying the family education in the core of intergenerational transmission and the possibilities of the RDM to continue exploring topics of interest for the fields of education and pedagogy.

*Keywords:* direction, *habitus*, family education, intergenerational transmission, parents, grandparents, grandchildren

## Introducción

Desarrollo la presente investigación en el Programa de Doctorado en Educación ofertado por la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, al interior de la Línea de Formación Estudios en Educación, Pedagogía y Didáctica, incorporando también, elementos valiosos derivados de mi participación como estudiante asistente a los seminarios del Doctorado Sentidos Teorías y Prácticas de la Educación ofertado por la Universidad Nacional de Litoral en Santafé, Argentina.

La intención de realizar estudios doctorales anidó en mi deseo desde 1997 y pudo concretarse 20 años más tarde. El presente texto con sus potencialidades y limitaciones da cuenta de este ejercicio formativo y de producción de saber en el que estuve implicada por espacio de casi cinco años en compañía de muchas personas.

Mi interés por la educación familiar en clave de transmisión intergeneracional se encuentra estrechamente vinculado a mi formación como licenciada en Educación preescolar, magíster en Sociología de la Educación, a mi ejercicio como maestra jardinera, formadora de maestros para la infancia y madre de tres hijos.

Realizo una revisión de la legislación colombiana tomando como punto de partida la Constitución de 1991 para rastrear las alusiones a la educación familiar, levanto un estado del arte que entre otros aspectos da cuenta de cómo la educación familiar es asumida de diversos modos: como disciplina pedagógica, como interdisciplina, como subcampo de los estudios de familia, como intervenciones llevadas a cabo para ayudar a los padres en la tarea de educar a sus hijos y como las acciones realizadas por ellos para criarlos en el seno de sus familias, connotación última a la que circunscribo mi indagación, que si bien parte del terreno de la pedagogía, apuesta por una mirada entre disciplinas que convoca la antropología, la sociología del conocimiento y la sociología clínica entre otras.

Sitúo mi indagación en el período comprendido entre 1950 y 2020, en tanto es a partir de la segunda mitad del siglo XX que puede hablarse de un cambio de paradigma hacia la globalización o mundialización (Delory-Momberger 2015); período este, caracterizado por la agudización de las condiciones precarias y de exclusión del mundo del trabajo, las dificultades para afrontar los gastos sociales de pensión y salud, la deslocalización de las instituciones, empujando al individuo a tornarse empresario de sí mismo, circunstancia marcada por el ascenso de la

individualización y el individualismo, orientados hacia la autorrealización. Lo anterior ha traído consigo cambios en los roles parentales, las relaciones intergeneracionales y de poder que esbozan un panorama caracterizado por:

Una actitud vacilante en los padres sobre la manera en la que deben educar a sus hijos acompañada de una sensación de no saber lo necesario para hacerlo y de que las demandas de la época, superan con creces la educación familiar tal y como ellos la experimentaron, a lo que se agregan otros aspectos tales como el dominio que tienen niños y adolescentes sobre la tecnología, lo que provoca en las generaciones mayores temor a relacionarse con las generaciones jóvenes, una especie de inercia, de angustia por la pérdida del control, en otras palabras su capacidad para discernir, su poder para decidir y su facultad para educar entran en crisis (Gombrowics y De Roux, 1968, como se cita en Echevarría, 2009).

En un escenario como este pongo en tensión dos posturas sobre la educación familiar. La de Taberner Guasp (2012) quien afirma que en la educación que las familias brindan a sus hijos el énfasis ya no está en la transmisión de valores y reglas comunes, y la de Bertaux & Thompson 1993 como se citan en Bornat (1994) quienes sostienen que en la familia la transmisión de valores, actitudes, pautas de comportamiento y modelos para las relaciones sigue estando al orden del día y que las historias que las familias cuentan sobre sí mismas son fuente importante de transmisión.

Es así como propongo la educación familiar en clave de transmisión intergeneracional como objeto de estudio y aproximo comprensiones sobre cómo ésta se lleva a cabo, lo que permanece y lo que cambia en el paso de una generación a otra y lo que pasa de las generaciones jóvenes a las mayores, articulado todo esto en torno a la pregunta por los sentidos, entendidos como *habitus* producidos por la educación familiar y cuya importancia radica en la incidencia que estos tienen sobre la orientación de nuestras acciones y prácticas.

En los estudios de este tipo la dimensión temporal cobra un lugar importante, puesto que la presencia de varias generaciones permite relacionar los tiempos históricos, familiares y biográficos; de igual forma, entender el tiempo como devenir, conlleva a hablar “de pasado, presente y futuro, los cuales están ‘interrelacionados y son inseparables para explicar el flujo temporal y el cambio’” (Caïs Fontanella et al., 2014, p. 13). Entendido el cambio social como “aquellas transformaciones sociales de los procesos continuos, contingentes, en parte determinados y con final abierto, impulsados por la agencia colectiva y que se producen en el campo de opciones estructuradas” (Sztompka 2000, como se cita en Caïs Fontanella et al., 2014, p. 14).

También permiten visibilizar la “subjetividad de los participantes, como agentes complejos, con deseos contradictorios y potentes inversiones emocionales, que están trabajando para cambiar las dinámicas [...] de sus prácticas sociales cotidianas” (McLeod y Thomson, 2009, como se cita en Caïs Fontanella et al., 2014, p. 76). [...] “fotografiar el tiempo de ocurrencia imaginando las tensiones de la tradición y las tensiones de cambio” (Caïs Fontanella et al., 2014, p.76).

En esta dirección recurrí entonces a la utilización de la tríada intergeneracional, dada su potencia para este tipo de indagaciones (Ecarius, 2002; Salazar Henao et al., 2009; Henao Pérez, 2011; Caïs Fontanella et al., 2014; Ribeiro, 2019), para realizar una aproximación comprensiva a partir de los relatos biográfico-narrativos de abuelos, padres y nietos agrupados en 10 tríadas intergeneracionales, inscriptos en dos sagas familiares originarias del municipio antioqueño de El Carmen de Viboral y cuyas vidas transcurren entre la segunda mitad del siglo XX y las dos primeras décadas del siglo XXI, es decir, entre 1950 y 2020.

En la justificación, destaco argumentos relacionados con la perspectiva comprensiva de abordaje, el énfasis puesto en la transmisión intergeneracional que reconoce a los participantes como sujetos de historicidad familiar que reciben influencias de sus linajes paterno y materno; la proyección de futuros estudios, el valor de la aplicación del Método Documental Reconstructivo (MDR) y la derivación de posibles propuestas de formación que siempre desde una apuesta por la comprensión pudieran dirigirse a maestros en formación y padres de familia. Así mismo enuncio como principal limitación de la investigación, más allá de sostener el número de tríadas, el no alcanzar los niveles de profundización esperados.

En el marco teórico doy cuenta de cinco conceptos que articulo y que me sirven de lente que orienta la comprensión. El concepto *generación* (Cornu, 2009; De Gaulejac, 2016; Legendre, 1996; Lüscher et al., 2016; Mannheim, 1993), el de *relaciones intergeneracionales* (Lüscher et al., 2016; Mèlich, 2009), el de educación familiar (Durning, 1995 como se cita en Aguilar Ramos, 2002; Frigerio, 1992; Muxel, 1996; Nuñez Cubero, 2003; Pérez Alonso-Geta, 2003), el de transmisión (Bertaux & Bertaux-Wiame, 1994; Chalier, 2008; Cicchelli-Pugeault & Cicchelli, 1999; Cornu, 2004; Diker, 2004; Frigerio, 2004; Hassoun, 1996; Muxel, 1996) y finalmente el concepto de *sentido*, entendido como *marco de orientación o habitus* (Benjumea Aristizábal, 2019; Bohnsack, 2010; Bourdieu, 2007; Martínez-García, 2017; Universidad Nacional del Litoral. Facultad de Humanidades y Ciencias, 2016).



En lo atinente a la metodología, procedo bajo un diseño cualitativo, desde el paradigma hermenéutico (Bolívar Botía, 2002), un tipo de estudio de casos con relatos múltiples (Stake, 1998) y un enfoque biográfico-narrativo (Delory-Momberger, 2015; Pujadas Muñoz, 2002). Como métodos para la producción de datos recorro una combinación de entrevista narrativa (Appel, 2005) y episódica (Flick, 2004). Llevo a cabo el análisis mediante la utilización del Método Documental Reconstructivo (Bohnsack, 1999; Bohnsack et al., 2010), explicitando además las consideraciones éticas bajo las cuales me regí.

En el apartado denominado Análisis y discusión de resultados presento la caracterización de la población discriminada por cada participante según sexo, edad, nivel de escolaridad, profesión u oficio, número de hijos, incluyendo también las condiciones de vida compartidas por todos ellos como son: origen campesino, religiosidad y filiación política, al igual que su exposición a episodios de violencia social tal y como ellos mismos los narran.

Posteriormente, doy paso a la identificación de los *sentidos*, *marcos de orientación* o *habitus* transmitidos por la educación familiar para cada uno de los 30 participantes, luego, los presento agrupados por generación tríada y saga y, posteriormente por los seis tipos o tipologías (*moralidad y ética del cuidado, solidaridad, responsabilización, consecución-logro, combatividad-confrontación e inconformidad*) y dos típicas que emergen (*aceptación y resistencia*), para, a partir de su despliegue hacer lectura de las relaciones entre ellos e identificar los rasgos comunes y particulares de la educación familiar en clave de transmisión intergeneracional que recibieron los participantes en ellos inscriptos. También doy cuenta de las interacciones entre tipologías y subtipos por generación, tríada, saga y sexo en conversación con los estilos educativos familiares planteados por la teoría: autoritario, permisivo y equilibrado.

Seguidamente presento los cambios y permanencias evidenciados en la educación familiar (contenidos transmitidos y formas de transmisión) por generación, apoyada en los conceptos *obstinaciones duraderas, en eclipse y novedades* acuñados por Muxel (1996) en relación con aspectos como: la posición asumida en función de la transmisión, las expectativas, el respeto y la obediencia, la tecnología, la religiosidad y los modos de disciplinamiento.

Aludo luego a lo que pasa de las generaciones jóvenes a las mayores en el contexto de la educación familiar en función de cómo los hijos hacen nacer a los padres como padres, las implicaciones que tiene la inversión de los lugares inintercambiables entre padres e hijos y aquellos aspectos en los que niños y adolescentes enseñan a las generaciones mayores. Finalmente cierro

con las conclusiones y algunas ideas para seguir pensando el objeto de estudio a partir del panorama que abre el presente estudio.

## 1 Planteamiento del problema y antecedentes

Una mirada a la legislación colombiana tomando como punto de partida la Constitución de 1991, me permite evidenciar la ausencia de normas explícitas sobre educación familiar; no obstante, existen leyes e incluso políticas públicas sobre familia, juventud, infancia y adolescencia, adultos mayores, la mujer y la educación, en las que puede rastrearse la relación familia y educación, para aproximarnos al lugar que la educación familiar ha venido ocupando.

La revisión de varias disposiciones<sup>1</sup> me muestra que es clara y reiterativa la adopción de la corresponsabilidad del Estado, la sociedad y la familia en la educación de los niños, niñas y adolescentes (Decreto 1860 de 1994, art. 2; Ley 115, 1994, art. 4; Ley 1098, 2006, art.10).

Se reconoce que el proceso educativo se lleva a cabo en los escenarios familiar, escolar, ambiental y social; se utiliza la expresión espacios pedagógicos familiares y escolares como diferenciados de aquellos otros, los ambientales y sociales, a los que se asigna la función de educar en la utilización del tiempo libre, entre otras, bajo la denominación de educación en el ambiente (Ley 115, 1994, art. 204).

Los padres son nombrados como los primeros educadores de sus hijos y están obligados a proveerles un hogar como medio adecuado para su desarrollo integral (Constitución Política de

---

<sup>1</sup> Constitución Nacional de 1991; Ley 115 del 8 de febrero de 1994 “Por la cual se expide la ley general de educación”; Decreto 1860 del 3 de agosto de 1994 “Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales”; Decreto No. 1286 del 27 de abril de 2005 “Por el cual se establecen normas sobre la participación de los padres de familia en el mejoramiento de los procesos educativos de los establecimientos oficiales y privados, y se adoptan otras disposiciones”; Ley 1098 del 8 de noviembre de 2006 “Por la cual se expide el Código de la infancia y la adolescencia” Ley No. 1404 del 27 de julio de 2010 “Por medio la cual se crea el Programa Escuela para Padres y Madres en las instituciones de Educación Preescolar, Básica y Media del país”; Ley 1361 del 3 de diciembre de 2009 “Por medio de la cual se crea la Ley de Protección Integral a la Familia”, Ley No. 1857 del 26 de julio de 2017 “Por medio de la cual se modifica la Ley 1361 de 2009 para adicionar y complementar las medidas de protección de la familia y se dictan otras disposiciones”; Ley 1804 del 2 de agosto de 2016 “Por la cual se establece la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la primera infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones” y Ley 1850 del 19 de julio de 2017, “Por medio de la cual se establecen medidas de protección al adulto mayor en Colombia, se modifican las Leyes 1251 de 2008, 1315 de 2009, 599 de 2000 y 1276 de 2009, se penaliza el maltrato intrafamiliar por abandono y se dictan otras disposiciones”. La Ley 1959 del 20 de junio de 2019 “Por medio de la cual se modifican y adicionan artículos de la Ley 599 de 2000 y la Ley 906 de 2004 en relación con el delito de violencia intrafamiliar y la Ley 2089 del 14 de mayo de 2021 “Por medio de la cual se prohíbe el uso del castigo físico, los tratos crueles, humillantes o degradantes y cualquier tipo de violencia como método de corrección contra niñas, niños y adolescentes y se dictan otras disposiciones” y dos disposiciones anteriores a la Constitución de 1991 a las cuales remitieron otras: Decreto 1276 del 8 de mayo de 1962 “Por el cual se crearon los “Jardines Infantiles Populares Nacionales” en las seis capitales de mayor densidad de población infantil”; Decreto 1576 del 17 de agosto de 1972 “Por el cual se amplían los servicios de educación preescolar en el país.

Colombia, 1991, art. 42; Decreto 1286, 2005, art. 3; Ley 115, 1994, art. 7), a cooperar con la escuela en los temas relacionados con la educación para el ejercicio responsable de la sexualidad, a asegurarle a sus hijos el derecho a la educación desde el nacimiento, respetar sus inclinaciones culturales y a desarrollar sus habilidades científicas y culturales (Ley 1098, 2006, art. 39, num. 6,8,12). Los padres, son responsables de la educación de los menores, pero bajo la vigilancia de las autoridades competentes (Decreto 1860, 1994, art. 2). Gozan de libertad en la elección del tipo de educación que desean para sus hijos acorde con sus convicciones, principios y valores (Constitución Política de Colombia, 1991, art. 67; Decreto 1286, 2005, art. 2; Ley 1361, 2009, art. 5, num. 14).

Con respecto a la presencia de la *educación familiar* en las formas que la teoría desarrollada en este campo lo plantea: como práctica llevada a cabo por los padres con los hijos y como apoyo a los padres para desarrollarla, varias disposiciones legales en el contexto colombiano alimentan una y otra forma.

Frente a la primera, se define la *responsabilidad parental* como la obligación inherente a la orientación, cuidado, acompañamiento y crianza de los niños, las niñas y los adolescentes; la *custodia* y *el cuidado personal*, como asunto de competencia de los padres o responsables legales y el *cuidado* se extiende a quienes conviven con ellos en el ámbito familiar; entre las *obligaciones de la familia se incluye*: formarles, orientarles, estimularles en el ejercicio de sus derechos y responsabilidades, en el desarrollo de su autonomía, absteniéndose de cualquier forma de maltrato físico, sexual y psicológico (Ley 1098, 2006, art. 14, 23, 39). A este respecto se suman la Ley 1959 de 2019 sobre violencia intrafamiliar y la Ley 2089 de 2021 que prohíbe el castigo físico y los tratos crueles y denigrantes como formas de crianza y disciplinamiento de niñas, niños y adolescentes por parte de sus padres o cualquier otro adulto a cargo de su cuidado.

En lo atinente a la segunda, es decir, referente al apoyo y acompañamiento a los padres y a la familia para el desarrollo de su tarea educativa, Aguilar Ramos (2005) encontró en su estudio histórico una conexión entre la atención a la primera infancia, la educación preescolar y la educación familiar, la cual se hace visible para Colombia entre 1960 y 1970, concretamente, a partir de la creación y ampliación de los Jardines Infantiles Populares Nacionales, y entre cuyas funciones se incluyó “proyectar la acción educativa del plantel a la comunidad a través de labores de educación familiar” (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2014, p. 19).

Esta labor que se ha sostenido a lo largo del tiempo, mediante la creación del Programa de Educación Familiar para el Desarrollo Infantil (PEFADI), implementado desde 1985 por cerca de una década en zonas rurales; la definición del cuidado, la crianza y la educación inicial como estructurantes de la atención integral a la primera infancia, y de los entornos hogar y educativo, como dos de sus modalidades, bajo una perspectiva que reconoce el papel socializador y formativo de la familia y que desarrolla acciones encaminadas a fortalecerlo y en algunos casos transformarlo, en procura del desarrollo integral de los niños y las niñas (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2014). Así, la educación inicial surge como puente articulador de la educación familiar con la preescolar y escolar (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2014).

Se destaca el papel de la familia en la socialización e inserción de los niños en la cultura, partiendo del reconocimiento de sus saberes y en procura de la transformación de sus prácticas de crianza hacia la instalación de un estilo educativo democrático como resultado de la educación familiar en su modalidad de intervención dirigida a los padres, y a partir de la sistematización de experiencias y metodologías para el trabajo con familia. (Estrategia de Atención integral a la Primera Infancia “De Cero a Siempre”, 2013 convertida en Política de Estado mediante la Ley 1804 de 2016.<sup>2</sup>

Así mismo, advierto el énfasis que se hace en la vinculación de los padres a la *comunidad educativa* de las instituciones de educación formal y su participación en los órganos de Gobierno Escolar y en los procesos de mejoramiento de la calidad educativa, mediante la conformación de Asociaciones de padres de familia, Consejo de padres, Federaciones, Confederaciones y Ligas de padres de familia (Decreto 1860, 1994, art. 6, 30, 31; Decreto 1286, 2005, art. 5, 7, 10, 13; Ley 115, 1994, art. 7).

Por otra parte, aunque desde los establecimientos educativos de básica y media, dentro de sus tareas habituales se habían desarrollado eventuales acciones dirigidas a los padres de familia desde tiempo atrás, en las denominadas Escuelas de Padres, es solo en 2010 que se oficializa su creación. El propósito central de las Escuelas de padres a partir de allí, es vincular a los padres, las madres y los acudientes de los niños, niñas y adolescentes para que en conjunto con docentes, alumnos y directivos, bajo la asesoría de profesionales especializados, intercambien experiencias y busquen alternativas de solución a las dificultades y problemas que se presentan en la formación

---

<sup>2</sup> Por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones.

de los hijos y se trabaje por la “recuperación de valores, el fortalecimiento de instrumentos adecuados en técnicas de estudio y la comunicación e integración de la familia” (Ley 1404, 2010, art. 1).

Es contundente la presencia del concepto de *desarrollo integral* que ha venido instalándose en la Legislación y ubicándose como finalidad de toda acción (en especial de la educativa) para los individuos en general, de manera enfática en la primera infancia al igual que para la familia y los miembros que la integran (Constitución Política de Colombia, 1991; Decreto 1286, 2005; Ley 115, 1994; Ley 1098, 2006; Ley 1804, 2016; Ley 1857, 2017; Ley 1361, 2009).

Es de anotar la preocupación que se observa en la Ley de Protección Integral a la familia como núcleo fundamental de la sociedad, Ley 1361 del 3 de diciembre de 2009 y en la Ley 1857 del 26 de julio de 2017, que la modifica, sobre aspectos directamente relacionados con la educación familiar y las relaciones intergeneracionales, aunque no se los nombre bajo esa denominación: “En desarrollo del objeto se contempla como deber del Estado proveer a las familias y a sus integrantes, herramientas para potenciar sus recursos afectivos, económicos, culturales, de solidaridad y criterios de autoridad democrática” (Ley 1857, 2017, art. 1). Así mismo, dispone que se establezcan “*horarios flexibles para los trabajadores de manera que puedan cumplir con sus deberes de protección y acompañamiento a su cónyuge, hijos, personas mayores y parientes hasta el 3° de consanguinidad*” (Ley 1857, 2017, art. 3).

En la misma disposición se ratifica la instauración del 15 de mayo como Día Nacional de la Familia (fecha en la que también se celebra el Día del Maestro en el país). ¿Acto intencionado para destacar la función educadora que cumple la familia o para acentuar las tensiones entre la familia y la escuela en torno a la educación de los niños? La citada Norma no explicita nada al respecto. Por otra parte, establece que:

El Día de la familia será también el “día sin redes” y se conmina a las autoridades en telecomunicaciones (televisión, internet, telefonía móvil) a difundir ampliamente mensajes sobre el uso responsable de los medios y los riesgos que entrañan, así como sobre la importancia de dedicar tiempo de calidad a los miembros de la familia. Establece que desde que inicia el mes de mayo, deberán realizarse campañas pedagógicas que reivindiquen el papel de la familia como núcleo fundamental de la sociedad y la importancia del diálogo presencial e intergeneracional entre sus miembros (Ley 1857, 2017, art. 6).

Observo en lo anterior una cierta preocupación por los efectos de las nuevas tecnologías sobre las relaciones familiares y la educación familiar, en un intento por resolver el asunto a través de campañas, a la vez que una especie de negación tanto de las potencialidades que las tecnologías y las redes ofrecen para tender puentes de comunicación y acercamiento de los miembros de las familias entre sí, como para propiciar acciones educativas.

A pesar de este reconocimiento y desde el punto de vista investigativo, existen distintas maneras de entender la educación familiar: como actividad parental, que incluye acciones cotidianas llevadas a cabo por los padres con sus hijos en los procesos de crianza, socialización y transmisión de la cultura; como intervenciones dirigidas a los padres con el propósito de apoyarlos en las tareas de criar y educar a sus hijos (Durning 1995 como se cita en Aguilar Ramos, 2002); como “disciplina pedagógica e interdisciplinar, dentro del contexto de las Ciencias de la Educación” (Aguilar Ramos, 2002, p.13); “como parte de la pedagogía que se ocupa de ese aspecto de la educación que es la Educación Familiar” (Quintana Cabanas, 1993, como se cita en Aguilar Ramos, 2002, p. 15); y como “uno de los subcampos que pueden identificarse, dentro de lo que se ha denominado estudios de familia, entre otros tales como psicología de la familia, derecho de familia, sociología de la familia, estudios feministas de familia” (Ribbens & Edwards, 2011, como se cita en López-Montaña & Herrera-Saray, 2014, p. 68).

Aguilar Ramos (2005) resalta que la educación familiar antecede en el tiempo a la educación escolar cuando argumenta que:

El marco filosófico y pedagógico de la Edad Moderna repercutió en nuestra forma de ver el mundo e influyó para propiciar cambios sociales como la reorganización de la familia, estrechar los lazos afectivos entre padres e hijos, etc. El deseo de lo privado en el hogar facilitó que la familia se volviera sobre sí misma preparando el camino para entender el moderno concepto de niño, como centro y parte constitutiva de ella. Este nuevo conocimiento de la infancia produce un cambio de mentalidad dirigida a la universalidad de la educación y la institucionalización de la enseñanza, sin embargo, es la familia la que sigue teniendo el papel principal en la educación de los hijos, ya que la escuela no se institucionaliza hasta bien entrado el siglo XIX. (p. 8)

En aproximaciones históricas a la educación familiar realizadas por Aguilar Ramos (2005) y García Sánchez (2006), ambas autoras refieren cómo a lo largo de la historia pensadores de distintas épocas llamaron la atención sobre la educación de los hijos y la importancia de llevarla a

cabo de una forma cada vez más humanizada, entre ellos Plutarco, Clemente de Alejandría, Juan Crisóstomo, Montaigne, Antonio de Lebrija, Fray Luis de León, Juan Luis Vives, Locke, Comenio, Rousseau, Pestalozzi, hasta ir llegando a un punto en el que educación infantil y educación familiar se concretan en el marco de la familia moderna, y la creación del jardín de infantes por Fröebel da respuesta a la necesidades de cuidado de los niños mientras sus madres salen a trabajar (Aguilar Ramos, 2005) y aproximadamente 40 años más tarde, hacia 1888, con la participación de Stanley Hall se funda en Estados Unidos la primera institución consagrada a la educación de los padres y al desarrollo del niño (García Sánchez, 2006). Así pues, se advierte una alianza que podríamos llamar fundacional entre la educación infantil y la educación de los padres, en la que la psicología y la pedagogía han tenido roles importantes -con una tendencia a la hegemonía de la primera-

De manera pues que cobra pertinencia la realización de estudios doctorales que se ocupen de comprender, problematizar e interrogar la educación familiar desde distintas perspectivas, en el caso particular de la presente investigación, en el marco de las relaciones intergeneracionales, es decir en clave de transmisión intergeneracional como asunto pertinente en la actualidad.

Delory-Momberger (2015), en su texto *La condición biográfica. Ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada*, enuncia como rasgos de las sociedades contemporáneas la precarización del trabajo y la exclusión del mundo laboral, las dificultades para afrontar los gastos sociales como salud y pensión, la deslocalización de las instituciones, que lleva al individuo a convertirse en centro de su propia existencia, en tanto tiene que arreglárselas por sí mismo, tornándose empresario de sí, circunstancia marcada por el ascenso de la individualización y el individualismo orientados hacia la autorrealización, que tiende a excluir la reflexión sobre el bien común y las maneras de alcanzarlo colectivamente, cediendo terreno a la lógica neoliberal de la competitividad y la eficiencia, viéndose forzado a hacer mundo por sí mismo y lo hace a través de la narración de sí.

Giddens (2000) en una lectura positiva de los efectos de los cambios que acontecen alude a la democratización de las emociones y a expectativas superiores sobre la crianza de los niños y desde su contracara, menciona a raíz de la destradicionalización propia de las sociedades globalizadas, el incremento de todo tipo de adicciones y compulsiones dado que la autonomía para elegir se ve trastocada por la angustia.

Lo anterior se enmarca en un cambio de paradigma hacia la denominada globalización o mundialización, entendida como:



“El conjunto de fenómenos que desde la segunda mitad del siglo XX se traducen a una extensión a escala del planeta en todos los campos de la actividad y de las organizaciones humanas y que comprende la circulación global de los hombres y las cosas, procesos de ‘economía mundo’”. (Cohen, 2006, como se cita en Delory-Momberger, 2015, p. 87)

Pero, también como la “compresión del espacio y del tiempo” debido al uso de las tecnologías de la información y la comunicación (Harvey, 1989, como se cita en Delory-Momberger, 2015, p. 87), “extensión máxima de las relaciones sociales” (Giddens, 1994, como se cita en Delory-Momberger, 2015, p. 87), migraciones, desterritorialización, inestabilidad de las soberanías nacionales, debilitamiento de las fronteras estatales, aumento de redes transnacionales y cambios en los modos de gobernanza de los Estados y los individuos (Delory-Momberger, 2015).

Este cambio de paradigma trae consigo la pérdida de la centralidad en las instituciones integradoras, entre ellas la familia y la escuela, la redefinición de los roles parentales, cambios en las relaciones intergeneracionales y de poder; ya la familia socializa de otra manera y la escuela opera como lugar de una experiencia individual donde se construyen significaciones subjetivas, dando lugar a formas de socialización y de *subjetivación* que nos ponen de cara a las siguientes situaciones:

Inseguridad y temor sobre las formas adecuadas de educar a los hijos, una educación familiar con tal nivel de especialización que flota en el ambiente un cierto temor de los adultos a relacionarse con los más jóvenes, la educación familiar experimentada agota los referentes ofrecidos para enfrentar los cambios de época y hay asuntos en los que las generaciones jóvenes son más versadas que las generaciones mayores lo que produce en estas últimas inmovilidad, pérdida de control, lo que pareciera poner en crisis “su capacidad discernidora, su poder decisorio y su facultad educativa” (Gombrowics y De Roux, 1968, como se cita en Echevarría, 2009, p. 241).

La educación familiar se debate entre los terrenos de lo privado y lo público, entre lo espontáneo y lo planeado, entre lo reactivo y lo intencional; no obstante, como asunto de preocupación la reflexividad hace su ingreso, entendida como esa “capacidad propia de los seres humanos para comprender lo que hacen mientras lo hacen” (Giddens como se cita en Delory-Momberger, 2015, p. 85), lo que incorpora un nuevo elemento que complejiza y genera atribución de diversos y variados sentidos a la educación familiar.

La educación familiar, la crianza, la socialización primaria, el ejercicio de la parentalidad, las prácticas educativas familiares, aparecen como denominaciones para referirse a los

relacionamientos e interacciones que acontecen de manera cotidiana entre los miembros de distintas generaciones que confluyen en el seno de las familias.

Y es que la familia como institución viene afrontando diversos cambios, tanto en su estructura, como en materia relacional; cambios que, indiscutiblemente introducen modificaciones en sus maneras de educar. Las transiciones demográficas han incidido para que esas transformaciones se produzcan.<sup>3</sup>

Bonvalet (2016) señala como desde hace aproximadamente dos décadas las investigaciones sobre la familia han pasado de centrar sus análisis en las estructuras familiares a posar la mirada en las relaciones intergeneracionales, desde dos ángulos: en función de “las consecuencias de las evoluciones demográficas sobre las redes de parentesco; e inversamente, en el modo en que las relaciones intergeneracionales influyen sobre el comportamiento sociodemográfico de los individuos” (P. 60).

Señala la autora que las transformaciones de la familia asociadas anteriormente a los procesos de industrialización y urbanización, hoy por hoy se muestran marcadas por la individualización (el individuo es el centro, la familia está al servicio de cada uno de sus miembros), la privatización (desvalorización de las instituciones en tanto pueden limitar las posibilidades de realización personal) y la pluralización (cada individuo intenta inventar su propia familia). Algunos plantean la cuestión como “crisis de la familia ante el ascenso del individualismo que debilita la solidaridad intergeneracional” (p. 55).

Al tenor de la globalización, la autora llama la atención sobre las protestas juveniles que tuvieron lugar a finales los años 50 en Estados Unidos y el Reino Unido y en Francia a partir de mayo del 68, en tanto cuestionaron la transmisión de valores entre las generaciones, aspecto conectado de manera estrecha con la educación familiar, lo que, sumado a la prolongación de la vida, introdujo modificaciones en la transmisión patrimonial, aspectos considerados en el estudio

---

<sup>3</sup>Podría hablarse de tres transiciones demográficas producidas a partir de la industrialización. La primera, caracterizada por la explosión demográfica y la urbanización y mayor visibilización de la juventud. La segunda, por la liberación para las mujeres de los roles tradicionales demarcados por el sexo y la sociedad anticonceptiva, matrimonios cortos, divorcios, planificación familiar, reducción de la mortalidad, aumento de la edad de la mujer para dar a luz por primera vez (entre los 25 y 30 años y más), el incremento de los hogares de una sola persona, las familias monoparentales y la feminización de la pobreza. La tercera transición es impulsada por el envejecimiento a nivel global y la extensión de la vida humana, la sobrevivencia de la población infantil y juvenil, mejor atención a la maternidad, aumento de la esperanza de vida (mayor para las mujeres), cambios en la experiencia de la reproducción a través del uso de nuevas tecnologías (Burnett, 2010, pp. 104-105).

de las redes de solidaridad, los cuales encontraron que “en las relaciones padres-hijos adultos, persisten especialmente los lazos madre-hija, igualmente, se dan intercambios financieros, aunque invisibles y ocultos, y los servicios y ayudas circulan entre familias nucleares” (p. 57). Durante los 90 las investigaciones en este campo constataron que “a pesar de las transformaciones sociológicas: los padres continúan ayudando a sus hijos independientemente de su situación conyugal; de este modo, las mujeres solteras con hijos o los padres divorciados pueden contar con sus padres” (p. 57-58). Consolidándose así el rol de los abuelos y poniendo de presente la función de la familia en el cumplimiento de labores sociales hacia 1994, tras la crisis del Estado del Bienestar (Sgritta, 1994, como se cita en Bonvalet, 2016).

A este respecto algunos investigadores economicistas “sugieren que el Estado de Bienestar diluye las obligaciones familiares” (Bonvalet, 2016, p. 59); mientras que otros, como “Claudine Attias-Donfut y Sarah Arber estiman que las transferencias públicas completan la ayuda mutua en el seno familiar” (Attias y Arber, 1990, como se cita en Bonvalet, 2016, p. 59) las cuales “abarcen las relaciones entre generaciones, el lugar de los ancianos, el cuidado de los niños, y el sentido de los intercambios intergeneracionales”(p.59). Todo lo anterior muestra como la fuerza de los lazos intergeneracionales ha sobrevivido a las transformaciones y como se han venido verticalizando, a partir del predominio de “la línea directa ascendente y descendente” (Lebras, 1982, como se cita en Bonvalet, 2016, p. 60) a raíz del descenso de la natalidad.

Propone la autora la importancia de “ volver a la especificidad del vínculo intergeneracional implicando a tres generaciones, a través de las relaciones llamadas fuera de mercado, regidas por normas implícitas y entrecruzadas por relaciones de género y de poder (Pitrou, 2002, como se cita en Bonvalet, 2016, p. 63).

Ya entrando directamente en materia de educación familiar en clave de transmisión intergeneracional, de un modo más focalizado, previa contextualización de las investigaciones en el campo de las relaciones intergeneracionales al interior de la familia y como bien lo señalo en varias publicaciones derivadas del presente estudio, lo anterior conduce a diversas lecturas: mientras que unos afirman que “la educación de los hijos en la familia se orienta actualmente en un sentido diferente al de la transmisión de tradiciones y reglas comunes, es decir que el énfasis ya no está en transmitir” (Taberner Guasp, 2012, p. 128 como se cita en Posada-Giraldo, 2018, 2021a, 2021b), otros autores, como (Bertaux y Thompson, 1993, como se cita en Bornat, 1994), argumentan que se trata más bien de una especie de subvaloración del papel de la familia como

transmisora de cultura de una generación a otra, en tanto se le muestra desde la retórica popular y política como avasallada por los medios de comunicación, el mercado, los nacionalismos y las ideologías políticas. Insisten los autores, y lo prueban a través de diversos estudios, que la transmisión al interior de las familias sigue vigente y que las historias narradas sobre ellos mismos en las que entrelazan aspectos de la vida familiar con otros más amplios son una fuente importante para esa transmisión, que además provee valores, pautas de comportamiento y modelos para las relaciones.

En la misma dirección Dunn et al., (2006) afirman que:

Las familias se están adaptando a las nuevas tensiones y cambios al expandir el apoyo a través de las generaciones; que hay una creciente interdependencia e intercambio a través de varias generaciones de miembros de la familia y que esta expansión ha protegido y mejorado el bienestar de las nuevas generaciones de niños. (p. 299)

Es así como en la actualidad las probabilidades de que los nietos conozcan a sus abuelos y hasta a sus bisabuelos son mayores, así mismo, “actualmente un individuo pasa cerca de veinticinco años de su vida en calidad de abuelo (entre un tercio y la mitad de la vida en el caso de las mujeres)” (Bonvalet, 2016, p. 60), de modo que las oportunidades de compartir que tienen nietos y abuelos, trascienden la infancia, la adolescencia y las relaciones educativas, acaban siendo durante largo tiempo relaciones entre adultos, marcadas por intercambios de bienes y servicios, signadas por el afecto, pero no exentas de conflictos (Gomila, 2005).

Así pues, y como lo señalara Rodríguez Triana (2011):

en el campo de la educación familiar, el estudio de las prácticas educativas familiares ha sido generalmente analizado a partir de una concepción tradicional y funcional de familia y educación, centrado, principalmente, hacia el conocimiento del papel educador de los padres y de las madres, olvidando con ello que las familias se configuran a partir de relaciones parentales y construcciones vinculantes. (p. 56)

En atención a lo anterior, y apoyados también en los planteamientos de Ecarius, (2002), resulta interesante explorar la educación familiar en tres generaciones (abuelos, padres y nietos) para dar cuenta no solo de lo que sucede en el presente sino también de las transformaciones ocurridas a lo largo del tiempo, en tanto “las familias cambian en sus características básicas, en sus formas de organización, en sus lógicas de estructuración, y desde luego en las maneras de asumir sus prácticas educativas” (Giddens, 2000, como se cita en Rodríguez Triana, 2011, p. 68).

Para ahondar en el papel de la educación familiar en clave de transmisión intergeneracional realicé una búsqueda en EBSCO, Redalyc, Dialnet, Web of Science, Scopus y Google Scholar usando los términos relaciones intergeneracionales, educación familiar abuelos-padres-nietos, transmisión intergeneracional abuelos-padres-nietos, para el período comprendido entre 2005 y 2017 en español e inglés; adicionalmente, llevé a cabo un rastreo específico en las revistas *Infances*, *Families*, *Générations*, *Revista latinoamericana de Niñez y Juventud* y *Revista latinoamericana de estudios de familia*, que me permitiera identificar la existencia de investigaciones relacionados con la problemática objeto de estudio.

Obtuve 24 referencias, procedentes de Colombia (8), de España (6), Estados Unidos (3), Brasil (2), Malasia (2), Holanda (1) e Inglaterra (1), de las cuales analicé inicialmente 18 por su nivel de relevancia para el proyecto. De igual modo, incluí una investigación más por fuera del período establecido, realizada en Alemania y publicada en 2002, por la misma razón; posteriormente, adicioné dos estudios más, publicados en 2019, procedentes de México y Portugal para un total de 21.

En el marco de las relaciones intergeneracionales que se presentan en la familia, Goodman (2003) hace referencia a la tríada o triángulo intergeneracional que constituye un subsistema familiar compuesto por las relaciones padre-abuelo, padre-hijo y abuelo-nieto (Van Ranst, Verschueren & Marcoen, 1995, como se citan en Monserud, 2008). A propósito de esto, encontré que la relación más investigada, en asuntos referidos a la educación familiar es la relación abuelo-nieto, con 10 trabajos, seguida de las relaciones padre-hijo y abuelos, padres y nietos, con cuatro y siete investigaciones respectivamente.

Los estudios que abordan la relación abuelo-nieto proceden de los campos de la educación (4), la Psicología (3), los estudios de familia (2) y la sociología (1). Dos de ellos son de carácter teórico, realizados en Estados Unidos y España; los ocho restantes, son investigaciones llevadas a cabo en España, Colombia, Brasil y Malasia e incluyen trabajo de campo; siete priorizan la mirada de los adultos (uno de los cuales se ocupa de la evaluación de un instrumento parental), dos consideran la perspectiva de los niños y adolescentes en su calidad de nietos. El número de personas con las que trabajan oscilan entre ocho y 603 sujetos. Utilizan cuestionarios, entrevistas semiestructuradas, grupos focales y grupos de discusión.

Las investigaciones en su totalidad, con algunas diferencias de matiz, abordan el estudio de la participación de los abuelos en la transmisión de valores, el cuidado, la crianza y educación de sus nietos. Veamos:

Settles et al. (2009) abordan los roles que cumplen los abuelos en la vida de sus nietos e incluso bisnietos, su apoyo al cuidado y la crianza fundamentalmente cuando están cerca, si su edad se los permite y en especial en casos de divorcio. Asimismo, llama la atención sobre la necesidad de cuidado que tendrán en edades avanzadas y la importancia de que sean correspondidos de manera recíproca, por sus familias y el Estado. Rivas Borrell (2010) reivindica el papel de los abuelos como transmisores de los valores, la cultura y la historia familiar, así como los beneficios que aportan al desarrollo emocional, actitudinal y comportamental de los nietos y el bienestar que como abuelos experimentan al sentirse útiles, escuchados y acompañados.

Por su parte, Ribeiro Cardoso & Torraca de Brito (2014) muestran cómo las abuelas ofrecen apoyo a madres y padres que trabajan, mediante el cuidado que brindan a sus nietos. Agregan que incluso en ocasiones ofrecen apoyo financiero.

Marín-Rengifo & Palacio-Valencia (2016) han acuñado el término abuelazgo para denominar la participación de los abuelos y las abuelas en la formación de niños y niñas. Los abuelos presentes en su investigación identifican diferencias entre cuidado y crianza: el primero es ocasional, la segunda es más sostenida en el tiempo. Las investigadoras coinciden con Megías Quirós & Ballesteros Guerra (2011) cuando afirman que la participación de los abuelos en el cuidado de los nietos aporta de manera significativa a su educación, no estando ésta exenta de tensiones y negociaciones que oscilan entre el disfrute y la obligación; en sentido similar, Maués dos Santos et al. (2011) refieren la presencia de conflictos entre abuelos y padres en la investigación realizada con dos familias residentes en una comunidad de la ribera amazónica, en la que a causa de discrepancias sobre la manera de concebir la paternidad, se restringió la vinculación de los abuelos en la crianza del primero de los nietos de una de las dos familias que participaron del estudio. Es de anotar que esta investigación se distancia de todas las demás en tanto se ocupa de estudiar las interacciones que acontecen entre los miembros de la familia en su cotidianidad.

De otro lado, González Bernal & De La Fuente Anuncibay (2008) señalan que el alcance de los efectos formativos de los abuelos sobre los nietos es tal, que incidirá en las relaciones que aquellos sostendrán con sus propios nietos dos generaciones después.

Yusuf (2016) prueba la validez y la confiabilidad del instrumento parental multidimensional denominado Cuestionario Padre Abuelo Educador (PGEQ), compuesto por 63 ítems que miden aspectos relacionados con lo que padres y abuelos transmiten a sus hijos y nietos en materia de religión, superstición, moralidad, cultura, entre otros aspectos. Este autor manifiesta que los resultados de su trabajo pueden utilizarse para:

Diseñar programas orientados a moldear actitudes y percepciones en los abuelos y padres relacionadas con su participación en la educación de sus hijos y contrarrestar los efectos nocivos de la globalización y de las conductas bárbaras poco éticas y moralmente inaceptables que ocurren en nombre de la libertad y la democracia. (Yusuf, 2016, p. 4)

Por otro lado, y en contraste con lo anterior, Marín-Rengifo & Palacio-Valencia (2016), frente a la relación de los abuelos con sus nietos, invitan a “politizar su mirada, democratizar su participación y desentrañar los umbrales de conexión de los tiempos generacionales que se encuentran en los procesos de crianza y cuidado en los que participan” (p.25).

Respecto a las investigaciones que consideran la mirada de los nietos, Rodríguez-Buitrago (2015) recoge las palabras de 28 niños y niñas de 5° de enseñanza básica de una ciudad colombiana, que dicen aprender de sus abuelos palabras, dichos, historias, cuentos, costumbres, así como recibir su ayuda en las tareas escolares; afirman que son amables, cariñosos, juguetones, graciosos, querendones y consentidores; alude el autor a la cercanía emocional que se advierte en los niños con respecto a la abuela y al abuelo por línea materna. Por su parte, Yusuf et al. (2016) aplicaron en dos ciudades de Malasia a 180 niños con edades entre los 10 y 18 años el PGEQ, en su versión dirigida a los nietos, para evaluar su percepción sobre la crianza y la educación recibida por parte de sus abuelos. Los resultados muestran que tanto hombres como mujeres señalan que los abuelos aportan de modo significativo a su educación, motivándolos al buen desempeño académico, a valorar su cultura y a desarrollar sentimientos de religión mediante buenas prácticas.

Con respecto a los cuatro trabajos que estudian la relación padres-hijos se encontró que se instalan en el terreno de la psicopedagogía; asimismo, todos giran en torno a la temática de los estilos educativos y las prácticas educativas familiares, y han sido desarrollados en España, Holanda y Colombia. Uno de ellos presenta una revisión de tema, los tres restantes incluyen trabajo de campo, tienen orientación cuantitativa y utilizan instrumentos estandarizados: Cuestionario de la Consejería Valenciana de Educación, Cultura y Deportes, Prácticas Educativas Familiares (PEF) (Alonso García & Román Sánchez, 2005) y la adaptación de sus Escalas A2 para adultos y Escala

H2 para hijos (Valdivieso-León et al., 2016) en su versión abreviada del mismo, el PAI o Percepción del Autoconcepto Infantil y la Escala de Referentes Conductuales de la Autoestima en Niños Pequeños (Alonso García & Román Sánchez, 2005). Además, los autores sugieren incorporar a este tipo de estudios el registro en video y complementarlo con entrevistas y cuestionarios.

Los estudios identificados contaron con la participación de padres y madres de familia, niños y niñas entre cuatro y cinco años, y entre tres y seis, solo una investigación contó con la participación de las maestras de los niños quienes fueron consultadas sobre el desarrollo de su autoestima. El número de participantes en las investigaciones osciló entre 336 y 536. Todos los trabajos consideran la tipología de estilos educativos Autoritario, Equilibrado Democrático o Autoritativo y Permisivo (Alonso García & Román Sánchez, 2005; Cámara Estrella & López González, 2011; Henao López et al., 2007; Valdivieso-león et al., 2016).

Cámara Estrella & López González (2011), en un grupo de 341 padres mayores de 20 años en Jaén, España, encontraron un estilo educativo más democrático en las madres que en los padres, al igual que en madres y padres más jóvenes y con menor número de hijos. Igualmente destacan que los participantes señalaron en orden de importancia que de la educación familiar que brindan a sus hijos, esperan que aprendan a respetar, desarrollar sus capacidades y, en menor frecuencia, que aprendan a obedecer.

Alonso García & Román Sánchez (2005) en una investigación realizada en España con 142 familias de nivel sociocultural bajo y medio-bajo, con hijos entre cuatro y cinco años y sus maestras, encontraron correlación entre el estilo educativo de los padres y la autoestima de los niños, así mismo, que no hay acuerdo entre padres e hijos con respecto a sus percepciones sobre el estilo educativo implementado, lo que también corroboraron Valdivieso-león et al. (2016) en un estudio efectuado en Holanda, en el que participaron 200 niños con edades entre los tres y seis años y 336 padres, y que además constató que el estilo educativo utilizado con mayor frecuencia es el equilibrado. Lo anterior, sumado a un dato interesante que sugiere una mayor participación de los padres en la crianza, aunque no necesariamente en el cuidado, lo que se vio reflejado en las respuestas de los niños cuando identificaban las coincidencias entre los estilos educativos de ambos progenitores. No obstante, vale la pena preguntarse: ¿Es posible la crianza al margen del cuidado?

Entre las recomendaciones finales de las investigaciones se destacan dos: la primera apunta a considerar los resultados obtenidos para desarrollar programas de orientación y apoyo a los padres



en la educación de sus hijos y prevenir la desadaptación social, el bajo rendimiento escolar, las adicciones y las conductas sociales inadecuadas (Cámara Estrella & López González, 2011; Henao López et al., 2007; Valdivieso-león et al., 2016), así como programas “para el dominio de los tres grandes grupos de PEF (Valdivieso-león et al., 2016, p. 145). La segunda plantea incluir en los programas universitarios de formación de maestros la temática de los estilos educativos familiares, enfatizando en el equilibrado o democrático, dada su incidencia en el rendimiento escolar (Valdivieso-León et al., 2016).

En lo atinente a investigaciones que abordaron la relación *abuelos-padres-nietos* seleccioné inicialmente cinco, más los dos estudios publicados en 2019, para un total de siete; cuatro de ellos adelantadas en Colombia (Henao Pérez, 2011; Pulido et al., 2013; Rodríguez Triana, 2011; Salazar Henao et al., 2009), una en Alemania (Ecarius, 2002), otro en México (Robles-Estrada et al., 2019) y el último en Portugal (Ribeiro, 2019) seis bajo diseños cualitativos, predominantemente de corte hermenéutico y uno fenomenológico. Las entrevistas semiestructuradas y en profundidad, la observación, las historias de vida y los relatos biográficos-narrativos hicieron parte de los métodos utilizados para la producción de los datos, a excepción de la única investigación de corte cuantitativo que utilizó pruebas de estilos parentales (EMBU-M, EMBU-P Y EMBU-C), de apego (EVA y KSS), de tolerancia a la frustración (Test de Rosenzweig aplicado a niños y adultos) y una prueba de deseabilidad social (EDS- 20), aplicada padres y madres.

De las siete investigaciones cuatro han sido desarrolladas desde el campo de la educación y tres desde la psicología. Cuatro aluden directamente a las *prácticas de crianza* en relación al castigo y su transmisión generacional (Pulido et al., 2013), a su vínculo con el desarrollo de comportamientos proclives a la democracia (Salazar Henao et al., 2009); al cuidado físico y emocional, al control coercitivo, apoyo escolar, relación entre hermanos y enseñanza del papel de niña o niño (Robles-Estrada et al., 2019), y la última, a los cambios evidenciados en tres generaciones (Henao Pérez, 2011). Dos estudios apuntan a la misma temática, uno bajo la denominación de *prácticas educativas familiares* en una familia en situación de transnacionalidad (Rodríguez Triana, 2011), otro a las experiencias educativas de tres generaciones (Ecarius, 2002) y el último aborda la *transmisión intergeneracional* (abuelos, padres y nietos) de los *estilos parentales*, el apego y la tolerancia a la frustración (Ribeiro, 2019).

Pulido et al. (2013), en su estudio *Pautas, creencias y prácticas de crianza relacionadas con el castigo y su transmisión generacional* llevado a cabo en la ciudad de Bogotá con la

participación de abuelos, padres y nietos pertenecientes a cuatro familias y mediante la utilización de historias de vida y un cuestionario semiestructurado, identificaron que:

Las pautas de crianza relacionadas con el castigo están enmarcadas en el rol del abuelo o de la abuela como cuidador o cuidadora entre semana, en el del padre o madre como cuidador o cuidadora de fin de semana, y en el del niño o niña como el sujeto travieso. Las creencias se establecen en torno al niño o niña como fuerte y frágil, y al castigo como formador, ambivalente, maltratante y temido. (p. 245)

En la primera generación (abuelas) prevaleció la idea del niño fuerte orientado hacia el trabajo, con deberes y responsabilidades, que asocia juego y trabajo; en la segunda (madres y padres) la idea de niño fuerte-débil en transición, y en la tercera (hijos), la idea de niño débil orientado hacia el estudio y la intelectualidad, que no relaciona juego y trabajo y que manipula la norma. Las autoras reivindican su postura para leer el castigo como práctica de crianza y no como maltrato.

Salazar Henao et al., (2009) en la investigación *Narrativas y prácticas de crianza: hacia la construcción de relaciones vinculantes, lo público y la democracia frente a la violencia intrafamiliar en ocho Observatorios de Infancia y Familia*, con miembros de tres generaciones: abuelos, padres e hijos de familias residentes en zonas rurales y urbanas de seis municipios del Departamento de Caldas, Colombia, develaron en las relaciones intergeneracionales de las diferentes prácticas y estilos de crianza, las formas de redistribución de roles, de poder y las transformaciones en los patrones de valor cultural jerarquizados e institucionalizados en las familias participantes. Utilizaron “entrevistas estructuradas de identificación de la diversidad familiar, entrevista semiestructurada a familias por cada Observatorio de Infancia y Familia (entrevista a padres), narrativas y entrevista de profundización: narrativas autobiográficas de crianza a los actores significativos” (p. 31), obteniendo por esta vía un total de 140 narrativas autobiográficas que fueron objeto de análisis.

Los hallazgos muestran tendencias teóricas que amplían el objeto relacional crianza y democracia tales como:

Condiciones de crianza; tríada entre crianza, pobreza y conflicto; modelo de subordinación, y doble hibridación o mestizaje entre lo premoderno, lo moderno; y un fenómeno de doble hibridación y negación, además de pérdida de confianza en los referentes seguros para una

buena educación de los hijos e hijas, característicos de las condiciones del mundo posmoderno.

[...] Así mismo, este estudio identifica un modelo de subordinación que ha incidido en la crianza tensionando las prácticas de relación desde las lógicas de los mundos premoderno, moderno y lo posmoderno, tales como: padres campesinos con prácticas tradicionales, creencias antiguas y mezcla de pautas modernas, tránsito del contexto rural a la vida urbana entre la primera y segunda generación, un tránsito en los valores culturales familiares, del valor por la tierra al valor por el mercado. (Salazar Henao et al., 2009, p. 34)

Llaman la atención las autoras sobre la ambivalencia observada en abuelos y padres frente al castigo, en tanto reconocen que forma pero que puede ser perjudicial para el desarrollo del niño (Aguirre, 2000, como se cita en Salazar Henao et al., 2009) y se debaten en la tensión que se genera frente a utilizarlo o no, respetar los derechos de los niños, la necesidad de mantener el control y en últimas no saber qué hacer. Similar a lo que sucede con las normas en la encrucijada generada entre acatar la autoridad y desarrollar la autonomía. ¿Oponer autoridad y autonomía, podría estar encarnando una falsa antinomia o quizás una cierta concepción de autoridad?

Robles-Estrada et al., (2019) en su investigación *Transición a la maternidad/ paternidad y prácticas de crianza en tres generaciones*, contó con la participación de seis tríadas intergeneracionales (abuelos padres, nietos), tres líneas femeninas, tres líneas masculinas originarias de la ciudad Toluca en México. En lo relacionado con las prácticas de crianza, los investigadores encontraron que el maltrato disminuyó para las dos últimas generaciones, el castigo físico aún común en Latinoamérica, disminuyó para la tercera, el apoyo escolar surgió como una práctica reciente, en la que la madre juega un importante papel, que a su vez guarda relación con el incremento del nivel de escolaridad; las relaciones cordiales y de apoyo entre hermanos aparecen como una constante, es decir, son promovidas a lo largo de las tres generaciones al igual que la enseñanza del papel de niña o niño (asociado a los roles tradicionales) en materia de tareas asignadas, vestido, juguetes, etc., con algunos movimientos como una mayor vinculación de los hombres a la crianza de los niños.

Por su parte, Henao Pérez (2011) en su trabajo *Cambios con relación a las prácticas de crianza en tres generaciones de un grupo familiar en el barrio Alcalá de Envigado durante los años 1981 a 2011: Estudio de un caso intergeneracional*, mediante la utilización de una entrevista semiestructurada, identificó como subcategorías constitutivas de la crianza: autoridad, educación,

tipos de crianza, cuidados, mitos y fe. La autora concluye que, al comparar los tipos de crianza en las tres generaciones, las similitudes son más que las diferencias, y entre las convergencias se destaca que la autoridad y respeto por la misma se conserva. “Las prácticas educativas y el acompañamiento en los procesos formativos siguen siendo el norte de las familias y la afiliación y creencia católica también son una constante que permanece hasta la tercera generación” (Henao Pérez, 2011, p. 80).

Aunque en el cuerpo del informe de investigación la autora señala elementos que explicitan algunos cambios en las prácticas de crianza:

En la segunda y tercera generación se presenta una autoridad con tendencia a la justicia, más democrática [...] Sin embargo en la primera generación no se puede hablar de autoridad, sino de un autoritarismo irrespetuoso y a veces violento, bajo el cual se tenía que obedecer al padre, gustara o no, pues era esta figura la que decidía todo en el hogar, y debía acatarse por todos sus miembros. (Henao Pérez, 2011, p. 65)

Del mismo modo, la autora agrega que se observaron cambios en relación con la participación de los padres en la crianza de los hijos, antes distantes, luego próximos y mucho más cercanos en el caso de la tercera generación, así como en los niveles de escolaridad y la incorporación al sistema educativo a edades cada vez más tempranas. Para finalizar, propone desarrollar investigación en esta línea a nivel doctoral.

Frente a los dos estudios que se ocuparon del análisis de las prácticas educativas familiares, Rodríguez Triana (2011), en su investigación titulada *La interactividad en una práctica educativa familiar (estudio de caso en una familia en situación de transnacionalidad)*, llevada a cabo en el Departamento de Caldas Colombia, desde la perspectiva interpretativa, mediante la observación no participante de Secuencias de Actividades Conjuntas (SAC) construidas por las integrantes de una familia en situación de transnacionalidad (madre e hija [escenario virtual] y abuela y nieta [escenario presencial]) para la realización de una tarea escolar, encontró que la interacción de las participantes lleva al cumplimiento del objetivo trazado e incorpora también:

Conversaciones espontáneas en las que convergen sentimientos, experiencias, vivencias y proyección de vida –evidenciando– que más allá de las fronteras geográficas marcadas por la migración, las familias son capaces de –desarrollar– actividades conjuntas que permiten la construcción de significado. (Rodríguez Triana, 2011, p.83)

La investigación incluye abuela, madre y nieta, pero a diferencia de los demás estudios aquí

referenciados, lo hace separándolas por diadas madre-hija, abuela-nieta, como subsistemas de la tríada intergeneracional y con el propósito de analizar las interacciones; una manera de abordar la investigación en la educación familiar.

Ecarius (2002) en su investigación titulada *Familienerziehung im historischen Wandel. Eine qualitative Studie über Erziehung und Erziehungserfahrungen von drei Generationen* realizó un estudio cualitativo sobre las prácticas educativas familiares y las experiencias educativas de tres generaciones en el contexto alemán, en el período comprendido entre 1920 y 1990, incluyó 13 líneas femeninas compuestas por abuela, madre y nieta y 9 masculinas (abuelo, padre y nieto) nacidos entre 1908 y 1929, 1939 y 1953 y, 1962 y 1975, respectivamente. Utilizó entrevistas para obtener narraciones biográficas y analizar los cambios en los patrones educativos (estilos educativos o de crianza) y las experiencias de ser educados, vividas por cada generación. Concluye la autora que se observa, a partir de las experiencias educativas de los adolescentes que hicieron parte de su estudio en calidad de nietos, un cambio en la educación familiar de un patrón de comando o autoritario a un patrón de negociación:

La generación mayor y la intermedia (abuelos y padres) han experimentado una educación similar, de corte autoritario. En otras palabras, la generación más antigua en la posición de padre educa a sus hijos –la segunda generación– de la misma manera en que fue educada. Solo la generación más joven experimenta una educación de negociación. (Ecarius, 2002, p.83)

Ribeiro (2019) en la investigación titulada *Estilos parentales, apego y tolerancia a la frustración: transmisión intergeneracional abuelos-padres-nietos* exploró y corroboró en 148 familias, con participación directa de padres e hijos (generaciones 2 y 3) e indirecta de los abuelos (generación 1) a través de la información facilitada por los padres, la transmisión intergeneracional de las tres variables enunciadas, con una mayor fuerza para las generaciones 1 y 2. Aportó también evidencia sobre el hecho de que una crianza más cálida y con menos control pareciera no brindar seguridad y sentimiento de protección a los niños.

Pude observar como la tendencia de intervención y modelación de la crianza a través del diseño e implementación de programas dirigidos a padres y cuidadores, tan fuertemente arraigada al campo de la educación familiar, se manifestó explícitamente en las investigaciones realizadas por Henao Pérez (2011), Pulido et al. (2013), y Ribeiro (2019) en contraposición a lo expresado

por (Salazar Henao et al., 2009), que se apartan tajantemente de esta postura, los demás no aluden a este aspecto.

Los siete estudios, Salazar Henao et al. (2009), Henao Pérez (2011), Rodríguez Triana (2011), Pulido et al. (2013), Robles-Estrada et al. (2019), Ribeiro (2019), y Ecarius (2002), me dejan ver, con distintos niveles de profundidad, la potencia que tiene incluir la tríada intergeneracional (abuelos, padres y nietos) para explorar las transformaciones ocurridas a lo largo del tiempo en diversos aspectos de la vida, en el caso particular de este estudio, en la educación familiar en clave de transmisión intergeneracional.

Tres de estos estudios, reivindican la utilización de las historias de vida y los relatos biográfico-narrativos como el mecanismo más indicado para desarrollar sus indagaciones, en tanto articulan lo personal, lo familiar y lo social (Ecarius, 2002; Pulido et al., 2013; Salazar Henao et al., 2009) y es precisamente la última autora quien mejor da cuenta de ello.

En síntesis, una radiografía del campo de la educación familiar para el período comprendido entre 2005 y 2019 a partir de las 21 investigaciones revisadas me permite identificar las siguientes tendencias:

La producción investigativa se concentra en Colombia con el 33,33%, (Henao López et al., 2007; Henao Pérez, 2011; Marín-Rengifo & Palacio-Valencia, 2016; Pulido et al., 2013; Rodríguez-Buitrago, 2015; Rodríguez Triana, 2011; Salazar Henao et al., 2009), seguida de España con el 23,80% (Alonso García & Román Sánchez, 2005; Cámara Estrella & López González, 2011; González Bernal & De La Fuente Anuncibay, 2008; Megías Quirós & Ballesteros Guerra, 2011), Brasil (Maués dos Santos et al., 2011; Ribeiro Cardoso & Torraca de Brito, 2014), y Malasia (Yusuf, 2016; Yusuf et al., 2016) con un 9,52% para cada uno, y Estados Unidos (Settles et al., 2009), Holanda (Valdivieso-León et al., 2016), Alemania (Ecarius, 2002), México (Robles-Estrada et al., 2019) y Portugal (Ribeiro, 2019), con un 7,76% en cada caso.

En lo atinente a las metodologías de investigación, en los estudios inscritos en la relación padre-hijo, predominan las aproximaciones de corte cuantitativo, con la consecuente utilización de instrumentos estandarizados y/o adaptados, la participación de poblaciones numerosas y los análisis estadísticos. Para los estudios inscritos en la relación abuelo-nieto, se encuentran aproximaciones tanto cuantitativas como cualitativas. En las investigaciones centradas en la relación abuelo-padre-nieto hay predominio de miradas cualitativas.

En lo referente a la procedencia disciplinar de las investigaciones, predominan los estudios realizados desde el terreno de la educación y la pedagogía con un 36,84% (Ecarius, 2002; González Bernal & De La Fuente Anuncibay, 2008; Henao Pérez, 2011; Rodríguez-Buitrago, 2015; Valdivieso-León et al., 2016; Yusuf, 2016; Yusuf et al., 2016), seguidos de los trabajos con orientación psicológica (Maués dos Santos et al., 2011; Pulido et al., 2013; Ribeiro Cardoso & Torraca de Brito, 2014; Salazar Henao et al., 2009) y psicopedagógica (Alonso García & Román Sánchez, 2005; Cámara Estrella & López González, 2011; Henao López et al., 2007; Rivas Borrell, 2010) con un 21,05% en cada caso, en menor medida desde el campo de estudios en familia (Marín-Rengifo & Palacio-Valencia, 2016; Rodríguez Triana, 2011; Settles et al., 2009) y la sociología (Megías Quirós & Ballesteros Guerra, 2011) con un 15,79% y 5,27%, respectivamente.

Pude observar un interés investigativo creciente con respecto a las relaciones abuelo- nieto y un cierto consenso sobre los efectos positivos de esta relación para ambas partes, al igual que los aportes de los abuelos a la crianza, cuidado y educación de sus nietos (González Bernal & De La Fuente Anuncibay, 2008; Marín-Rengifo & Palacio-Valencia, 2016; Maués dos Santos et al., 2011; Megías Quirós & Ballesteros Guerra, 2011; Rivas Borrell, 2010; Rodríguez-Buitrago, 2015; Settles et al., 2009; Yusuf, 2016; Yusuf et al., 2016) y el soporte económico que también brindan a sus hijos y a la familia en general (Ribeiro Cardoso & Torraca de Brito, 2014).

Vale la pena anotar que el 100% de las investigaciones que abordan la relación padre-hijo (Alonso García & Román Sánchez, 2005; Cámara Estrella & López González, 2011; Henao López et al., 2007; Valdivieso-león et al., 2016), estudian asuntos relacionados con los estilos parentales, de crianza o educativos familiares y reivindican la postura de intervención y modelación de la crianza mediante programas de apoyo a padres y cuidadores y sumados a dos estudios más ubicados en la relación abuelo-padre-nieto, representan el 31,58% sobre el total de investigaciones.

Con respecto a los estilos parentales, de crianza o de educación familiar advierto que se reconoce su incidencia sobre el desarrollo de los niños en general (Henao López et al., 2007), y de su autoestima en particular (Alonso García & Román Sánchez, 2005); además, parecen ir mutando hacia el estilo democrático, autoritativo o equilibrado, o en palabras de Ecarius (2002), de negociación (Cámara Estrella & López González, 2011; Henao Pérez, 2011; Salazar Henao et al., 2009; Valdivieso-león et al., 2016); así mismo, pude ver la discordancia entre las percepciones de los padres y los hijos con respecto al estilo educativo implementado en las familias (Alonso García & Román Sánchez, 2005; Valdivieso-león et al., 2016); al igual que una mayor participación de

los padres en la crianza (Cámara Estrella & López González, 2011; Henao Pérez, 2011), el hibridaje en las prácticas de crianza, donde coexisten rasgos modernos y posmodernos, la confusión de padres y abuelos con respecto a lo que está bien o mal a la hora de criar y educar (Salazar Henao et al., 2009).

Las investigaciones analizadas, desarrolladas en Colombia, se realizaron entre 2007 y 2016, con predominio de aproximaciones cualitativas, siendo el Departamento de Caldas el de mayor productividad (42,86%) (Marín-Rengifo & Palacio-Valencia, 2016; Rodríguez Triana, 2011; Salazar Henao et al., 2009), seguido de Antioquia (Henao López et al., 2007; Henao Pérez, 2011) con el 28,58% y de Cundinamarca (Pulido et al., 2013) y Boyacá (Rodríguez-Buitrago, 2015), con el 14,28% para cada uno.

La producción investigativa colombiana se concentra en la relación abuelo-padre-nieto (Henao Pérez, 2011; Pulido et al., 2013; Rodríguez Triana, 2011; Salazar Henao et al., 2009), lo que representa el 57,14%, seguido de las relaciones abuelo nieto (Marín-Rengifo & Palacio-Valencia, 2016; Rodríguez-Buitrago, 2015) con un 28,57% y en último lugar de las relaciones padre-hijo (Henao López et al., 2007) equivalente al 14,29%.

En el caso concreto de las relaciones abuelo-padre-nieto, las investigaciones encontradas se desarrollaron entre 2009 y 2013, viéndose interrumpidas en los últimos años, hecho que me motiva a retomar esta línea y a ocuparme del estudio de la educación familiar en clave de transmisión intergeneracional, desde una perspectiva comprensiva, que aun partiendo de los elementos que configuran los estilos educativos familiares, parentales o de crianza, toma distancia de su hegemonía como modelos estandarizados y predictivos que fluctúan entre la estigmatización y la idealización, sin negar radicalmente la posibilidad de plantear intervenciones a futuro a partir de los hallazgos del presente estudio, desde el reconocimiento de los destinatarios como sujetos de historicidad familiar.

En consecuencia, y en el intersticio que se configura a partir de los siguientes vacíos identificados en las investigaciones revisadas, a saber: priorización de las voces de las generaciones mayores sobre las de las generaciones jóvenes, ausencia de una lectura que permita identificar lo que pasa en sentido ascendente, es decir, de las generaciones jóvenes hacia las mayores, y de una mirada puesta en lo “inter”, dicho de otro modo, en lo que sucede “entre” las generaciones, sitúo las preguntas problematizadoras que guían mi indagación:



¿Cómo se lleva a cabo la educación familiar en clave de transmisión intergeneracional? ¿Qué cambia y que permanece al pasar de una generación a otra? ¿Qué pasa de las generaciones jóvenes (nietos niños y adolescentes) hacia las generaciones mayores (padres y abuelos) en el contexto de la educación familiar? ¿Qué cambios y permanencias se observan en la educación familiar en clave de transmisión intergeneracional, entre mediados del siglo XX y las primeras dos décadas del siglo XXI?

En síntesis:

¿Qué sentidos sobre la educación familiar en clave de transmisión intergeneracional emergen de los relatos biográfico-narrativos de abuelos, padres y nietos pertenecientes a 10 tríadas inscriptas en dos sagas familiares, originarias del municipio antioqueño de El Carmen de Viboral?

## 2 Justificación

En la educación familiar confluyen factores relacionados con el contexto histórico, cultural, social, económico y familiar en el que crecimos y fuimos socializados por nuestros padres, y ellos lo fueron a su vez por nuestros abuelos y de ahí en más, mucho más atrás en el tiempo.

A esto se suma que se producen combinaciones impredecibles cuando eclosionamos de la unión de los linajes paterno y materno con todo lo que cada uno aporta, transmite y obtura, en ocasiones de manera intencional y consciente, en gran parte, no tanto.

La familia bajo cualquiera de las formas que adopte es un espacio donde se transmite en los registros biológico, antropológico y psíquico. En el primero la vida como garante de la reproducción de la especie; en el segundo patrimonio, nombre, educación y cultura, en aras de la reproducción social y en el tercero deseos narcisistas, identificaciones conscientes e inconscientes que establecen la configuración del sí mismo y su preservación (De Gaulejac, 2016).

Chalier (2008) afirma que, en la transmisión, no solo está en juego el contenido, sino que se trata de una relación de al menos entre dos personas, y agrega que se transmite un “algo” constituido por un cuerpo de conocimientos, valores y significados, hecho también de preguntas, dificultades, emociones, pasiones, miseria, angustias, amores y odios, deseos desconocidos sobre sí mismo, testimonios.

Abordo pues el estudio de la educación familiar, en clave de transmisión intergeneracional, poniendo en el centro de la reflexión, la relación entre padres e hijos, tal como es narrada por los abuelos, los padres y los nietos, para en primer lugar, al cruzar sus relatos seguir las huellas la transmisión en sus contenidos y formas y aproximarme a los efectos producidos, es decir a los sentidos o *habitus* que encarnaron en cada participante en relación con su tríada, saga y su generación de pertenencia y las características propias de la población en su conjunto; en segundo lugar para identificar lo que permanece y lo que cambia en materia de educación familiar en clave de transmisión intergeneracional a lo largo del tiempo y finalmente lo que pasa de las generaciones jóvenes a las mayores.

Me sitúo en una perspectiva comprensiva, que en ningún momento pretende generalizar; parto de que los efectos de la educación en general y de la educación familiar en particular, no se pueden anticipar, mucho menos cuando se pone en el centro de la reflexión la transmisión, en tanto esta no se puede controlar, pues para que opere requiere de un movimiento de inscripción y des-

inscripción que habilite a quien recibe un legado para que haga con ello algo nuevo que lleve su impronta (Diker, 2004).

De este estudio pueden derivarse interrogantes que den origen a futuras investigaciones en aras de producir conocimiento sobre la educación familiar en clave de transmisión intergeneracional, algunas de las cuales podrán estar articuladas a la formación de maestros para la infancia y por qué no, aunque no necesariamente, al diseño de intervenciones que por la vía de la comprensión y del reconocimiento de las personas como sujetos de historicidad familiar y a partir del trabajo con sus relatos biográficos, vayan más allá de ofrecer soluciones mágicas orientadas a moldear conductas, comportamientos, a desarrollar competencias en los padres y en los hijos, en el entendido de que los vínculos y las relaciones se construyen y requieren de un trabajo reflexivo y de permanente auto interrogación, como bien los señalara Elias (1998), más aún cuando se pretende suscitar movimientos subjetivos.

Finalmente, este estudio entraña valor metodológico, en tanto da cuenta de la aplicación del Método Documental Reconstructivo para el análisis de los datos en cada una de las etapas que lo constituyen y puede ofrecer posibilidades para futuros estudios en esta y otras temáticas.

No obstante, es menester mencionar entre las limitaciones de la presente investigación el nivel de profundización esperado, en tanto la complejidad que implica la tematización de la transmisión intergeneracional y las dificultades a las que haya podido abocarme mi propia posición subjetiva en relación con la temática.

### **3 Objetivos**

#### **3.1 Objetivo general**

Interpretar los sentidos que, sobre la educación familiar en clave de transmisión intergeneracional, emergen de los relatos biográfico-narrativos de abuelos, padres y nietos de 10 tríadas inscriptas en dos sagas familiares originarias del municipio antioqueño de El Carmen de Viboral y cuyas vidas transcurren entre 1950 y 2020.

#### **3.2 Objetivos específicos**

Analizar los cambios y permanencias en la educación familiar entre mediados del siglo XX y las primeras dos décadas del XXI a partir de los relatos biográfico-narrativos de las tríadas intergeneracionales partícipes del estudio.

Elucidar en los relatos biográfico-narrativos de abuelos, padres y nietos aspectos presentes en situaciones de la educación familiar que pasan de las generaciones jóvenes (nietos) hacia las generaciones mayores (padres y abuelos).

## 4 Marco teórico

Generación y relaciones intergeneracionales, educación familiar, transmisión, sentido, marco de orientación o *habitus*. Conceptos diferentes, aunque imbricados. Todos ellos de naturaleza relacional, abocados a la tensión entre conservación e innovación como rasgo constitutivo y que, puestos en acto, ponen en juego la humanización y nuestra supervivencia como especie en tanto productora de cultura.

### 4.1 Generación

En una aproximación realizada al concepto *Generación*, en colaboración con mi director de tesis (Posada-Giraldo & Runge Peña, 2020) abordamos aspectos alusivos a su etimología, historia, incluyendo autores clásicos dedicados a su estudio durante el siglo XIX y la primera mitad del XX, entre ellos Karl Mannheim y José Ortega y Gasset (Marías, 1949). También presentamos la relación del concepto generación con otros como ciclo de vida, curso de vida y cohorte (Burnett, 2010), inscritos todos ellos en el campo semántico propio de las ciencias sociales que refiere a la temporalidad, que busca explicar las características temporales e históricas de la vida social, vinculando lo colectivo y lo individual en distintos niveles.

El ciclo de vida está circunscrito a la edad, al desarrollo biológico (nacimiento, crecimiento, maduración, declinación) que caracteriza la infancia, juventud, adultez y vejez, entendidas como etapas; el curso de vida refiere la vida como tránsito, como trayecto que transcurre en el tiempo desde el nacimiento hasta la muerte y a lo largo del cual se configuran las experiencias biográfico-individuales. A este concepto se le reconoce su potencia como innovación metodológica en lo relacionado con el trabajo biográfico. Finalmente, el concepto cohorte está circunscrito al año de nacimiento y tiene una “utilidad metodológica en análisis sociológico y demográfico referido al uso de estadísticas” (Ryder, 1985, como se cita en Burnett, 2010, p. 42).

Agrega la autora que el concepto de generación se sitúa en un punto intermedio entre el de cohorte, más de índole positivista y el de curso de la vida, más subjetivo e interpretativo, combinando elementos de ambos, al vincular aspectos del sistema familiar de parentesco y del sistema social e histórico”. Burnett, 2010, como se cita en Posada-Giraldo & Runge Peña, 2020, p. 7)

Así mismo, presentamos los enfoques para el estudio del concepto generación: como *agencia social* (Eisenstadt, 1956; Edmunds y Turner, 2002<sup>a</sup>; Andrews, 1997; Turner, 1998, como se citan en Burnett, 2010); como *estructura social intergeneracional* (Korlikoff, 1993; Bengston, 1993; Laslett y Fishjkin, 1992; Reymond, 2000, como se citan en Burnett, 2010) y como *mapas generacionales* (Cherrington 1997; Baker, Dalton e Hildebrandt, 1981; Van den Broek, 1995; Plummer 2001; Strauss y Howe, 1991, como se citan en Burnett, 2010).

Incluimos las tensiones para el abordaje de su estudio: *entre lo genealógico y lo social*, su *duración* y su *vigencia* en la actualidad, así como las distintas maneras de nombrarlas: *generaciones de épicas o de posguerra*, *generaciones de consumo boomers de la primera y de la segunda ola* (Burnett, 2010), *generaciones X,Y y Z o Net* (Caballero Guisado & Baigorri Agoiz, 2013), *generaciones globales o constelaciones generacionales: de la migración y la igualdad, del 11 de septiembre o del terrorismo global y occidentales unidas y en declive* (Beck, 2008), *generaciones glocles* (Ramírez Varela, 2020), *generación Alpha* (Vilanova & Ortega, 2017), *generación líquida* (Bauman & Leoncini, 2018).

De un modo más preciso, tres son los autores en los cuales me apuntalo para entender el concepto en cuestión: En primer lugar, Cornu, 2009 como se cita en Posada-Giraldo & Runge Peña, (2020) cuando afirma:

No se trata solo de edad ni de cronología, ni tan solo de pura biología: se trata de filiación, de finitud y de coacción, o de sucesividad, de historicidad y de sociabilidad. Es una cuestión antropológica. Sólo hay generación si existen estructuras, historia y mundo común. Estructuras de parentesco, es decir, ley simbólica, puestos simbólicos de quién es el padre y quién es el hijo, transmisión del apellido y de la lengua. Historia, es decir, libertad, invención de acontecimientos. Sociabilidad, es decir, tradición oral, intercambios y transmisiones de recuerdos. Generación no es reproducción. Distinguimos las generaciones humanas porque somos diligentes en lo referente a la singularidad histórica y subjetiva de su experiencia, captamos rápidamente la universalidad posible de esta experiencia, su transmisión, la comunicación problemática de algo que comparten las generaciones que hacen humanidad. Pueden sucederse –que no seguirse ni repetirse– porque también habrán podido, durante un tiempo limitado, coexistir. (p. 9)

En segundo lugar, con Lüscher et al. (2016), asumo el concepto generación desde la perspectiva genealógica referida a los ancestros, los parientes y los roles familiares, en atención al

parentesco que los vincula en calidad de abuelos, padres y nietos, lo que me permite una lectura de los hallazgos en los planos tanto horizontal (por tríada y por saga), como vertical (abuelos, padres y nietos).

Para precisar aún más, recorro a Legendre (1996) cuando afirma que una generación:

No es una clase de edad ni una promoción, sino una síntesis de por lo menos dos generaciones, y en realidad, como lo sugiere la puesta en escena de Virgilio, de tres generaciones. El cuadro de la Eneida está construido sobre lo implícito: el hijo tiene que ver con su padre y con el padre de su padre. (p. 138)

Así pues, la ancestralidad, entendida como lo relativo a los antepasados tiene como unidad simbólica de base tres generaciones (abuelo, padre nieto). Entre el abuelo y el nieto está el padre, quien se encuentra en una posición intermedia y sirve de relevo entre ellos, entre el abuelo como miembro de la primera generación y el nieto como miembro de la tercera. Así mismo, entre el abuelo y el bisabuelo y el bisabuelo y el tatarabuelo y así sucesivamente, lo que permite “a partir del *avus* (abuelo) aislar como categoría institucional, la abuelidad propiamente dicha, que sería de alguna manera la paternidad abuela, es decir el vínculo de abuelo a abuelo” vínculo que permite entender “como autonomizada y por tres veces proyectada a lo largo de la línea directa ascendente la unidad simbólica de base constituida por tres generaciones *ego-pater-avus*” Legendre (1996, p. 355).

Este tríptico es clave para entender la permutación simbólica de los lugares genealógicos, del lugar de hijo (en la familia de origen al lugar de padre en la familia conyugal), siendo el Ego el lugar donde se articula este pasaje de la posición de hijo a la posición de padre, hijo de su padre y padre de su hijo. En esta permutación o intercambio los lugares son disimétricos e inamovibles, por lo tanto, no se pueden poner en equilibrio, lo que implica la elaboración de dicha disimetría como exigencia genealógica.

Es por el mecanismo del tercero, que el paso del lugar de hijo al de padre puede escapar al duelo y a la reciprocidad, dicho de otro modo:

El orden de la significación del hacer nacer es tan importante, que hay que plantear claramente lo siguiente: el niño hace nacer a sus padres como padres, les remite a su propia cuestión genealógica en el momento preciso en que la permutación simbólica debe operar. El nacimiento pone en escena la fabricación de los padres. (Legendre, 1996, p 302)

En consecuencia, el orden genealógico inscribe a cada individuo en un linaje, es decir en un descenso organizado y estructurado en el que ocupará sucesivamente los lugares asignados a él de antemano, primero como hijo, luego como padre, como abuelo, pero también como hombre o mujer, y como portador de uno o más nombres. Esto le permite sobresalir sin perderse en la ilusión de haberse engendrado a sí mismo. Le permite afirmarse como un elemento en un conjunto preexistente, un enlace en una historia que comenzó antes que él y que se transmite a través de él y su familia. La inscripción genealógica lo ubica en una descendencia y en un proyecto para asegurar la transmisión del linaje, para convertirse en un agente de historicidad familiar (de Gaujelac, 2007, 2016).<sup>4</sup>

#### **4.2 Relaciones intergeneracionales**

Aludir a las generaciones, implica referirse a las relaciones intergeneracionales, entendidas como relaciones de memoria que involucran tanto a las generaciones que coexisten en un mismo tiempo, como a las que nos antecedieron y las que nos sucederán. Como señala Mèlich, 2009, como se cita en Posada-Giraldo & Runge Peña (2020):

No solo experimentamos nuestras propias ausencias, sino las de nuestros abuelos y padres que de algún modo nos son transmitidas y que pueden ofrecernos o no, elementos para instalarnos en el mundo en un tiempo presente, pero en relación con el pasado, y, así, disponer de referencias para comprender, comprender-nos y asomarnos al futuro, incidiendo de esta manera en las relaciones que establecemos. (p. 12)

Como bien lo señala Bonvalet (2016), las relaciones intergeneracionales comprometen las relaciones entre los sexos, siendo el uso del tiempo un factor que perpetúa las desigualdades en tanto una parte del tiempo de las mujeres pertenece a los demás y en términos de producción no pueden disponer de él; así mismo, pese al incremento de la escolaridad, la profesionalización y el ingreso al mundo laboral de las mujeres, los comportamientos normativos tradicionales persisten,

---

<sup>4</sup> No se desconocen las implicaciones de desnaturalización, democratización y politización que Déchaux (2014), señala como efectos de las NTR (Nuevas Tecnologías de la Reproducción) sobre el modelo actual de parentesco arriba descrito, basado en una bilateralidad exclusiva en la que cada individuo puede tener un solo padre y una madre, una generación ascendente y diferente sexo, no obstante, no se incluirá esta perspectiva en el presente estudio a menos que los datos que se produzcan así lo demanden.



de modo que siguen siendo las encargadas de las tareas domésticas y del cuidado de los demás (de los hijos y de sus padres), a lo que se suman otros asuntos como la feminización de la pobreza, no obstante señala la autora como simultáneamente, se observa una tendencia en alza a lo que denomina una especie de “masculinización en el uso del tiempo” que vienen haciendo las mujeres de sectores culturalmente más favorecidos “pasando del hacer, al hacer hacer”. (p.67)

Además de las diferencias de sexo, Lüscher et al. (2016) agrega la omnipresencia de los medios de comunicación y las formas de interacción como aspectos insoslayables a la hora de hablar de relaciones intergeneracionales, entendidas estas como relaciones entre generaciones, en nuestro caso, aquellas presentes al interior de la familia, las cuales están vinculadas al cuidado y la educación y mediadas por procesos reflexivos mutuos de orientación, persuasión, intercambios y aprendizaje. En ellas el conflicto, la ambivalencia y la solidaridad intergeneracionales ocupan un lugar importante.

El conflicto intergeneracional suele presentarse en el contexto de la educación familiar en función de las diferencias generacionales y el ejercicio de la autoridad. La ambivalencia intergeneracional hace referencia a la simultaneidad de la unidad y la diversidad propias de lo humano, lo que implica la coexistencia de comportamientos conflictivos y solidarios (dependencia-independencia, cercanía-distancia). Por su parte, la solidaridad intergeneracional, se entiende como una expresión de confianza incondicional entre los miembros de una misma generación o de generaciones diferentes. Por tanto, “las tensiones entre las necesidades individuales y las obligaciones familiares, entre autonomía y solidaridad, están presentes en la vida familiar contemporánea” (Bonvalet, 2016, p. 66).

Solidarizarse, abandonar, emanciparse, involucrarse, son modos en los que la ambivalencia se hace presente en las relaciones intergeneracionales que potencialmente, suelen serlo (Lüscher et al., 2016).

### **4.3 Educación familiar**

En el entramado que he venido configurando, surge la educación familiar como un escenario complejo, en tanto confluyen allí una pluralidad de términos como crianza, socialización, parentalidad, prácticas educativas familiares y transmisión generacional, donde más que una diferenciación clara entre unos y otros lo que se observa es una continua y mutua implicación, tal

como lo planteé en una de las publicaciones derivadas del presente estudio (Posada-Giraldo, 2018).  
Veamos:

Soto y Violante (2008), como se citan en Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2014), comprenden la crianza como:

“Un proceso educativo característico de los niños en sus primeros años”, a cargo de padres, madres y/o adultos cuidadores que desempeñen, en el seno familiar, las funciones del cuidado, la socialización y la adquisición de la identidad de las niñas y los niños, lo que incluye alimentar, nutrir y ayudar a crecer. Este proceso tiene especial incidencia en el desarrollo infantil por el vínculo afectivo que construyen la niña y el niño con quienes lo promueven. (p. 47)

Para Rodríguez Pérez (2007), la socialización es el proceso mediante el cual determinados agentes:

Son responsables de la transmisión de las normas, valores y modelos de comportamiento y, dentro de ellos, la familia es el más importante, no sólo porque es el primero en actuar, sino porque se constituye en el nexo entre el individuo y la sociedad. Es la familia la que socializa al niño permitiéndole interiorizar los elementos básicos de la cultura y desarrollar las bases de su personalidad. Toda familia socializa al niño de acuerdo con su particular modo de vida, el cual está influenciado por la realidad social, económica e histórica de la sociedad a la que pertenece. (p. 91)

Para Bernal & Sandoval (2013), *parentalidad* viene de parental, que significa relativo a los padres o parientes, se utiliza para hacer referencia a “la relación que se espera que padres y madres mantengan con sus hijos” (p. 134). Para Goldstein (2014) la parentalidad alude a “los vínculos que se establecen en una pareja y la relación simbólica que los liga a la particular forma de concebir la familia. La parentalidad es una asunción que unos desean y otros no, sean varones, mujeres, homosexuales” (Goldstein, 2014, p. 231).

Para Rodríguez Triana (2011),

Las prácticas educativas familiares se entienden como expresiones o formas cotidianas de la vida en familia en las que median enseñanzas y aprendizajes que le permiten a cada uno de sus miembros establecer relaciones; aprender y recrear conocimientos, incorporar hábitos y asimilar valores (Lacasa 1997), construir significados (Colomina 2001) y

cimentar una imagen de sí mismos y de la realidad de la que hacen parte (Brezinka 1990). (p. 68)

Es de anotar que la literatura sobre el tema muestra una confluencia que instala los términos tipologías de socialización familiar (Palacios, 1999, como se cita en Aguilar Ramos, 2002), estilos, modelos o patrones de crianza, parentalidad y educación familiar como sinónimos (Fermoso Estébanez, 2003; Pérez Alonso-Geta, 2003; y también Baumrind 1971, MacCoby & Martín, 1983, Adorno, 1954, Tausch & Tausch, 1981, Hetherington, 1983, Blechman, 1984, Musitu & Molpeceres, 1992, como se citan en Valdivia Sánchez, 2003).

Como bien lo señala Durning (1995), como se cita en (Aguilar Ramos, 2002) no resulta fácil conceptualizar la educación familiar, no obstante, propone entenderla en una doble dirección:

1) Actividad parental, “acción de criar y educar a un niño o niños, realizada por adultos en el seno de grupos familiares, padres de los niños implicados” y 2) Práctica social, que consiste en el “conjunto de intervenciones sociales puestas en marcha para preparar, sostener, suplir a los padres en la tarea educativa con sus hijos”. (p. 17)

Si bien desde disciplinas como la psicología, la sociología, la historia, la antropología y el derecho se desarrollan investigaciones sobre el objeto denominado “familia”, el interés específico por los fenómenos educativos acaecidos en su interior, o educación familiar, convoca la participación de la pedagogía, puesto que refiere a un asunto de su interés en sentido amplio, en tanto tarea educativa, usualmente realizada por los padres, dentro de un contexto social (Durning, 1995, como se cita en Aguilar Ramos, 2002). Es pues menester reivindicar la importancia de una mirada entre disciplinas para el abordaje de su estudio.

“Como campo emergente de investigación la Educación Familiar se sitúa habitualmente, en el paradigma humanista, cualitativo, interaccionista y ecológico, basado en la fenomenología, el historicismo y el interaccionismo simbólico” (Aguilar Ramos, 2002, p. 27). Lo anterior no excluye la realización de estudios desde la perspectiva cuantitativa. La misma autora reporta a partir de la bibliografía revisada:

Investigaciones llevadas a cabo en Bélgica (Pourtois, J.P., 1979, 1984, 1991; Desmet, H. y Pourtois, J.P., 1993), Suiza (Lambert, 1993), Canadá (Boutin, G., 1988; Bouchard, J.M., 1981; Terise, B. Y Boutin, G. (Dir.) 1994); España (Merino, C. y Granados, A., 1994), incluyen estudios longitudinales y de investigación acción. (Aguilar Ramos, 2002, p. 30)

No obstante, la autora antes citada, se centra en los segundos. Destaca, además, el hecho de que la Educación familiar también se viene posicionando como un escenario de formación profesional (desde la perspectiva de la intervención social), al igual que como una asignatura presente en los planes de estudio de distintas carreras profesionales, en vista de las demandas crecientes de formación y conocimientos en la materia.

Se han realizado estudios sobre la familia como agente socializador desde perspectivas de la sociología funcionalista (Parsons, Inkeles, Smith, Durkheim) la socio-etnometodología (Blumer, Bell, Ochiltree y Amato, Olson y McCubbin Beltrán y otros, Edgar, Smith), psico-sociología (Erikson, Hinde, Bowlby, Bandura, Patterson y Cobb, Lautrey, Mussen, y Marjoribanks) (Martínez González, 1996, como se cita en Aguilar Ramos, 2002).

Asimismo, desde el campo de estudios sobre familia, cuya construcción teórica se reconoce a partir de 1950, pero de una manera más contundente con la publicación en 1979 realizada por Hill, Nye & Reiss *The contemporary theories about family*, obra en la que se trataron asuntos relacionados con la familia y el cambio social, las características de diversas generaciones, la socialización de los hijos entre otros aspectos (Martínez González, 1996, como se cita en Aguilar Ramos, 2002).

Desde la psicología social, se perciben las aproximaciones que consideran la familia como interacción, como sistema y como construcción social (Gracia Fuster y Musitú Ochoa, 2000, como se citan en Aguilar Ramos, 2002).

González Martínez (1996) como se cita en Aguilar Ramos, (2002) identifica varios modelos teóricos en los estudios sobre familia a saber: *Institucional y del cambio familiar* (Morgan, Engels, Hoebel, Weaber); *Estructural Funcionalista* (Merton, Parsons, Freud, Fromm); *Interaccionista* (Bossard, Blumer, Parke, Bronfenbrenner, Matjoribanks, Cairns Henderson); *Del desarrollo de la familia* (Havighurst, Hill & Mattessicl, Carmichael, Duvall & Hill, Mussen, Glick); *Del conflicto* (Bateson, Collange, Fdez-Martos, Fdez); y *Del Riesgo* (Thiebaut, Weber).

Una mirada a la Educación Familiar como actividad parental, ha concentrado la atención en el estudio de las relaciones entre padres e hijos, cuyos cambios en palabras de (Elias, 1998) solo pueden explicarse mediante una teoría de la civilización, es decir que “del niño incivilizado, se va haciendo un adulto más o menos “civilizado” (p. 434); podríamos agregar que esto se logra mediante los procesos de crianza, socialización, educación, influenciados a su vez por las condiciones de la sociedad a la que se pertenece y por supuesto del mundo globalizado.

Así pues, la evidencia investigativa muestra en este campo, la relevancia de los estilos (de crianza, socialización) definidos en función del afecto y la comunicación (cercanía o distancia) y de la disciplina y el control ejercidos con respecto al comportamiento de los niños (Aguilar Ramos, 2002) y de sus implicaciones sobre el desarrollo de los hijos.

Al respecto, Pérez Alonso-Geta (2003) afirma que:

Los estilos educativos familiares son el eje fundamental de la interacción padres-hijos, y en torno a ellos, se distribuyen los contenidos (valores, creencias, etc.) y se delimitan formas, estrategias, procedimientos y expectativas. Por ello el contenido (lo que se transmite) y la forma (cómo se transmite) son las variables relevantes de los procesos de educación y socialización familiar que los distintos estilos educativos ponen en marcha. A partir de estos dos factores se establecen distintas tipologías que permiten analizar las causas y consecuencias de las distintas pautas de crianza y educación. (p.71)

Diana Baumrind, desde la psicología clínica y del desarrollo, es un referente reconocido en el campo de la educación familiar por su trabajo de varias décadas, iniciado a mediados de 1960, sobre estilos parentales o de crianza y su incidencia sobre el desarrollo infantil, especialmente sobre la competencia social (Aguilar Ramos, 2002; Alonso García & Román Sánchez, 2005; Feroso Estébanez, 2003; Gervilla Castillo, 2003; Gubrium & Holstein, 2006; Henao Pérez, 2011; Pérez Alonso-Geta, 2003; Pratt & Fiese, 2004; Ramírez Castillo & Sola Martínez, 2006; Ribeiro, 2019; Rodríguez Pérez, 2007; Salazar Henao et al., 2009; Valdivia Sánchez, 2003; Valdivieso-León et al., 2016).

En el *estilo autoritario* se inculcan valores como el respeto a la autoridad, la obediencia, el trabajo, la tradición y el orden. Frente a las formas en que se transmite hay poca expresividad del afecto, distancia emocional entre padres e hijos, altos niveles de control, restricción, exigencia y rigidez, la palabra de los padres tiende a presentarse como la verdad, no se considera la opinión de los niños y los padres suelen utilizar castigos y refuerzos negativos (Baumrind, 1966, 1967, 1971, como se cita en Ribeiro, 2019).

En el *estilo permisivo*, se valoran la autonomía y autorregulación por parte de los hijos; los padres les exigen poco, no son claros en el establecimiento del límite, ni consistentes en las normas, ni en las rutinas, suelen responder sus demandas e impulsos, consultarlos sobre lo que quieren o no y extenderse en explicaciones. Apelan a la razón y a la sugestión, No suelen ser castigadores (Baumrind, 1966, 1967, como se cita en Ribeiro, 2019).

El *estilo autoritativo* –término proveniente de la palabra autoridad–, denominado también *equilibrado o democrático*, implica una mayor cercanía afectiva entre padres e hijos, acompañada de exigencia y control, así como de la presencia del diálogo, claridad en las reglas establecidas, flexibilidad cuando la situación lo amerita, valoración del desarrollo progresivo de la autonomía en los niños quienes son escuchados y atendidos en sus necesidades. “Los padres autoritativos están muy comprometidos y hacen una gran inversión en la crianza” (Baumrind, 1967, 1993, como se cita en Ribeiro, 2019, p. 16).

Los padres autoritativos promueven la asertividad, la responsabilidad, la autoconfianza, la satisfacción, la internalización y el autocontrol, por lo que contribuyen a un mejor desarrollo cognitivo, emocional y social (Baumrind, 1989, 1991, como se cita en Ribeiro, 2019, p. 16).

En la misma dirección, E.J. Shaefer y R.Q. Bell propusieron un modelo para explicar los distintos estilos de la conducta paterna, en los que identificaron padres superprotectores, negligentes, autoritarios y democráticos. Al respecto, se afirma que padres democráticos producen en sus hijos autoconfianza, actitud positiva y rendimiento escolar, salud mental y escasos problemas de conducta; los padres permisivos, generan en sus hijos autoconfianza, escaso malestar psicológico, pero tendencia a problemas de conducta y tendencia al consumo de drogas; los padres autoritarios llevan a sus hijos a ser más obedientes y orientados al trabajo, en ocasiones a ser hostiles, rebeldes depresivos, y a tener poca confianza en sí mismos (Palacios, Marchesi, & Coll, 2000, como se cita en Nuñez Cubero, 2003).

Valdivia Sánchez (2003) hace referencia a estilos educativos negativos y entre ellos incluye: el moralizante, el indiferente o excesivamente liberal, el frustrante o rechazante, el inconsecuente, el sobreprotector. En la misma dirección, Ramírez Castillo & Sola Martínez (2006) afirman que:

Los estilos negativos, como el autoritarismo y la permisividad, correlacionan con conductas negativas y menor competencia social (Baumrind, 1973; MacCoby et al., 1983); el control autoritario implica falta de control en los niños (Janssens, 1994); el excesivo autoritarismo y la hostilidad predicen actitudes hostiles, ira, resentimiento, síntomas clínicos y problemas de conducta (Ge et al., 1996; Koudelkova, 1989); el estilo aversivo-severo da lugar a problemas de conducta (Day et al., 1994); el sermoneo, el castigo corporal y el control se relacionan con conformidad (Ellis et al., 1992); el estilo autoritario o castigo, con hostilidad y agresividad (Weis et al., 1992); la agresividad con conducta agresiva intergeneracional

(McCord, 1988 Salzinger et al., 1991; Rivero et al., 1994; Blair et al., 1979); la violencia física o verbal implica violencia transgeneracional (Hemenway,1994). (p. 239) –Sin embargo, cabría preguntarnos por las posibilidades de cortar, de interrumpir este tipo de transmisiones–.

En contraste con lo anterior, existe consenso en que el estilo educativo democrático es el más apropiado, aunque no sea siempre fácil de llevar a la práctica, asimismo, se refiere que este estilo exige:

Apertura al diálogo, al razonamiento y a la convicción moral de la aplicación y cumplimiento de las normas establecidas a través del consenso. En ningún momento se interpretará como la dejación de funciones, ni como el abandono de la sanción cuando el quebrantamiento de las normas, establecidas de mutuo acuerdo, lo requiera. (Nuñez Cubero, 2003, p. 129)

No entendido desde la igualdad del padre y del hijo, igualdad que dificultaría la influencia educativa sino desde la valoración, aceptación, respeto, trato tranquilo, ayuda, reconocimiento [...] calor y acogida; al hijo se le tiene en cuenta, pero ayudándole desde su situación real en cada momento. (Valdivia Sánchez, 2003, p. 61)

Ramírez Castillo & Sola Martínez (2006) afirman que “con la experiencia, muchos padres ajustan sus pautas de crianza para adaptarse a cada una de las personalidades o temperamentos individuales de los niños” (p.240) [...] Asimismo advierten que “la combinación de influencias mutuas, configurada por factores relacionados con la cultura, (la religión, la etnia y el sexo) puede hacer que los padres utilicen prácticas de crianza distintas” (p. 235).

Se observa coincidencia entre la tendencia a la instalación de un estilo educativo familiar democrático y el planteamiento de Elias (1998) sobre la creciente redistribución del poder en la relación entre padres e hijos que ha ido llevando entre otras cosas a una cierta informalización en el trato que va de la mano de la penalización del uso de la violencia física, lo que exige a la vez un mayor autocontrol, trayendo todo esto consigo una serie de cambios que implican un trabajo fuerte de reflexividad y permanente construcción de las relaciones familiares que por largas épocas habían sido dadas como algo natural que no requería ningún esfuerzo.

Una lectura de la Educación familiar como intervención social para apoyar a los padres en la tarea de educar a sus hijos permite identificar dos tendencias para asumir la parentalidad, la primera, es conocida como parentalidad positiva, y, alude al comportamiento que los padres deben

tener con sus hijos, está liderada por “expertos” que “intervienen la familia mediante la enseñanza a los padres de competencias específicas para la crianza y la educación; esta tendencia goza de gran popularidad en la actualidad, tiene amplia difusión mediática en revistas especializadas, páginas Web, programas de televisión, etc., responde en el slogan “si usted hace esto con su hijo obtendrá este resultado” (Bernal & Sandoval, 2013).

Podrían inscribirse en esta tendencia, las denominadas *Escuelas de Padres*, cuestionadas por García Sánchez (2006), en tanto lesionan con frecuencia la confianza de los padres en sí mismos, al asignarles el lugar de “escolares que aprenden a educar a sus hijos” (p. 9) instalando una idea de cientificidad en la educación familiar imposible de alcanzar, que los inmoviliza “para responder ante los problemas familiares de la cotidianidad, los cuales venían enfrentando de una manera más espontánea” (Isambert, 1978, como se cita en García Sánchez, 2006, p. 9).

Bernal & Sandoval (2013) afirman que la ejercitación de competencias no es suficiente y puede convertirse en un medio manipulador, ya que conyugalidad, maternidad, paternidad, filiación son relaciones y por tanto no pueden sostenerse solo en el cumplimiento de funciones y menos reducirse a la eficiencia.

La segunda tendencia, denominada *formación parental*, se soporta en la importancia de acrecentar la conciencia de los padres y trabajar sobre sus actitudes parentales desde una postura reflexiva (Duming, 1995, Lamb, 1978, como se citan en Aguilar Ramos, 2002).

En esta dirección, Rotenberg (2014) agrega:

No se trata de ser “buenos o malos padres como personas” sino que la capacidad de bueno o malo no se adjudica a las personas, sino a la capacidad de transformación para que dé lugar al nacimiento de la subjetividad del *infans*, entendiendo por subjetividad (que va cambiando y se va integrando en cada etapa de la vida) llegar a ser dueño del propio cuerpo, del propio deseo, de poder armar un proyecto personal. (p. 67)

Podemos o no estar de acuerdo con la modelación de la crianza o de la educación familiar, sin embargo, dado su carácter relacional, no pueden negarse las complejidades a las que se enfrentan los padres actualmente en la materia, y, como bien lo señalara Elias (1998) “Las relaciones siempre están cambiando. El reto se plantea cada vez de nuevo. Para los hombres, la necesidad de trabajar conscientemente en sus relaciones mutuas nunca se acaba” (p. 450).



#### 4.4 Transmisión

En principio, el término hace referencia al proceso por el cual se transmite la cultura de generación en generación (Chalier, 2008), en el entendido de que toda transmisión de una cultura se inscribe en la universalidad de las civilizaciones (Hassoun, 1996).

La transmisión implica dar, recibir, transformar; pareciera una operación sencilla y simple, pero no lo es. La transmisión involucra la negociación fantasmática y elaboración de lealtades invisibles<sup>5</sup> (Frigerio, 2004, p. 22).

Algo es entregado, algo es recibido y transformado (Rozenbaum, 2014). A diferencia de la educación, para la que los objetivos y los contenidos tienen mayor relevancia, “por definición la transmisión no puede tener propósitos, no puede fijar una direccionalidad, dado que sus efectos (aun los de conservación) dependen de que se transmita la habilitación, la posibilidad de lo nuevo” (Diker, 2004, p. 226). No obstante, como bien lo señala Frigerio (2004), es precisamente acerca de la imperiosa necesidad de transmisión que la educación trata.

Dicho de otro modo, en el caso concreto de la educación familiar, dentro de la cual la transmisión ocupa un lugar central, se lega a niños y jóvenes una herencia que viaja a través de palabras y actos, cuya recepción por su parte no implica pasividad sino o más bien el reconocimiento de quienes realizan la transmisión (Hassoun, 1996), la creencia en su autoridad (Diker, 2004). No obstante, “la eficacia de la transmisión se juega, en el acto mismo de enlazamiento en ese movimiento de inscripción y des-inscripción que habilita, y en la posibilidad de la re-invencción, la re-creación del pasado en el futuro” (Diker, 2004, p. 226).

En palabras de Frigerio (2004):

El apellido se hereda, el nombre es adjudicado, solo la firma tiene algo de lo propio. La firma es la traza del intento de devenir singular y hacer de lo recibido otra cosa, algo que como marca será reconocida en el borde, no podrá ser borrado e instalará el trabajo *marcado por* a la vez que *diferente a*. (p. 22)

---

<sup>5</sup> Los compromisos de lealtad se circunscriben comúnmente a determinadas áreas de función por lo general conectadas con la crianza o la educación de los hijos. El adulto ansioso por transmitir a su hijo su propia orientación normativa de valores se convierte ahora en «acreedor» en un diálogo de compromisos en el que su hijo se transforma en «deudor». Finalmente, este último tendrá que saldar su deuda en el sistema de realimentación intergeneracional internalizando los compromisos previstos satisfaciendo las expectativas y, con el tiempo, transmitiéndoselas a su prole. Cada acto de compensación de una obligación recíproca aumentará el nivel de lealtad y confianza dentro de la relación (Boszormenyi-Nagy & Spark, 2017, 2017, p. 71).

Para Chalier (2008), la transmisión implica una relación entre al menos dos personas. En la transmisión son importantes los contenidos, pero también las formas. La transmisión deja estelas a su paso que podemos seguir e interpretar, pero de entrada hay que aceptar lo enigmático que le concierne.

La transmisión encierra contradicciones y en ocasiones quienes transmiten lo ignoran o fingen ignorarlo. Ocurre también, que se dan tantas señales en simultáneo, que el otro que no sabe cómo recibirlas o si tiene que hacerlo. También, suele suceder que no hay alguien dispuesto a recibir, lo que otro desea transmitir.

Hay actitudes que conducen al fracaso de la transmisión: el afán de controlar, de abrogarse el derecho de fabricar al otro, de ser admirado por el conocimiento o la destreza que se posee, la tentación de que todo termine consigo, pesan sobre los actos de transmisión.

Para que los actos de transmisión se constituyan en fuente de esperanza para las generaciones que nos suceden, no pueden ser instrumentalizados, es decir concebidos como actos estrictamente técnicos, por ello es necesario poner el deseo en el corazón de toda reflexión sobre la transmisión.

Son actos de transmisión según Chalier (2008) *decir-contar, explicar y demostrar, informar, escuchar, desear, testificar-vivir*. El *decir-contar* permite relacionar el pasado con el presente y posibilita a las nuevas generaciones trabajar sobre el enigma de sus propias vidas. *Explicar y demostrar* son valorados por las sociedades democráticas, preocupadas por la racionalidad, la igualdad y la autonomía; sin embargo, el afán de vigilancia bajo el pretexto de la objetividad racional, ponen en riesgo la transmisión. Incluso, *informar*, aunque es un acto de transmisión, y desde el punto de vista de las sociedades modernas y democráticas pareciera garantizarla, no es así, porque, arrojar al individuo en un océano de información, es renunciar a transmitir lo que conecta a las generaciones. Por otra parte, *escuchar* es precisamente escuchar una voz que no es la propia, lo que hace a la transmisión que humaniza. Escuchar la voz de un tercero, nos destina para la vida. Igualmente, *desear* es el motor de todos los actos de transmisión, es lo que la mantiene en marcha. Desear transmitir la vida, una educación, una enseñanza. Desear excede las motivaciones conscientes, no cesa cuando se sustrae a toda posesión. Por último, *testificar-vivir* es dar fe de lo vivido, pero también de lo inmemorial que fue a su vez recibido y entregarlo a otros.

Una ética de la transmisión en palabras de Cornu (2004), sería una ética “del actuar justo” orientada a la institución de sujetos sabedores de su carácter finito, de su condición de sucesores y

predecesores a la vez, así como de su coexistencia; el reconocimiento del nombre propio como depositario de una filiación que encarna una singularidad delicada, que augura con cada nacimiento la renovación de la sociedad; la suspensión de la endogamia y de la proliferación de lealtades a la herencia recibida; la comprensión de que el límite que impone la ley al deseo de omnipotencia, protege y permite existir y coexistir; la responsabilidad por las consecuencias de los actos, la renuncia a actuar por el otro otorgándole la confianza necesaria para que sea él quien lo haga, invitándolo a encargarse de su emancipación; hacerle lugar a los nuevos acogerlos, idear ritos de pasaje que enaltezcan la dignidad, “reivindicar la existencia de un espacio “entre”: de espacio para respirar, de espacio libre, y de lugar también para lo indeterminado” (p. 36).

La familia en cualquiera de las formas que adopta, sigue siendo una institución inscrita en la sociedad, en tanto mantiene en marcha el sistema social, pues no es posible una sociedad netamente contractual (Cicchelli-Pugeault & Cicchelli, 1999). Como bien lo señalara De Gaulejac (2016), es la familia espacio privilegiado donde se transmite en los registros biológico, antropológico y psíquico. En el primero, la vida como garante de la reproducción de la especie; en el segundo, patrimonio, nombre, educación y cultura, en aras de la reproducción social; y en el tercero, deseos narcisistas, identificaciones conscientes e inconscientes, que establecen la configuración del sí mismo y su preservación.

El niño hereda contradicciones que atraviesan a los linajes de los cuales nace y más precisamente aquellas que marcaron la vida de la pareja parental. Los padres transmiten a sus hijos las huellas de los conflictos que no pudieron o no supieron resolver. (De Gaulejac, 2016, p. 117) –Se le pide que llegue más lejos que sus padres, pero siendo como ellos, uno de los múltiples dobles mensajes a los que todos de alguna manera hemos estado expuestos–.

Con respecto a los procesos de individualización característicos de la contemporaneidad, es indiscutible el aumento de las expectativas individuales. La vida en familia persigue menos el objetivo de la supervivencia social que el de la felicidad, por ejemplo.

En la misma dirección, Singly (1987) como se cita en Cicchelli-Pugeault & Cicchelli (1999) desde su mirada de la familia relacional, no asocia al individualismo contemporáneo, consecuencias nefastas sobre la estructuración de los vínculos intrafamiliares y agrega que es el hecho mismo de que el vínculo familiar sea individualista, en tanto tiende a la satisfacción, precisamente lo que hace a la familia un marco de sostén, por excelencia. En esta dirección adhiere al concepto de transmisión intergeneracional en el mismo sentido, en el que lo he venido

abordando, sin reducir al individuo al estatus de heredero pasivo de un linaje al que pertenecería de una vez y para siempre (Cicchelli-Pugeault & Cicchelli, 1999) y –en un movimiento simultáneo de pertenecer y diferenciarse– de modo que “deseo de transmisión y afirmación de sí mismo no son incompatibles” (Dechaux, 1997 como se cita en Cicchelli-Pugeault & Cicchelli, 1999, p. 113).

Desde los enfoques constructivistas relacionales, la formación al interior de las familias de individuos a la vez autónomos y sociables es compatible con el tipo de individuos que demanda la democracia, individuos que confíen en sí mismos, con espíritu independiente “capaces de utilizar las condiciones institucionales de la libertad y resistirse a las múltiples presiones sociales en favor del conformismo” (Berger & Berger, 1983, como se cita en Cicchelli-Pugeault & Cicchelli, 1999, p. 113). En este sentido no hay que perder de vista los riesgos que implica en nombre de la libertades individuales renunciar a la construcción de lo común (Universidad Pedagógica Nacional, 2021).

En la medida que la familia conyugal por sí sola no logra la cohesión e integración social, la mirada comprensiva se posa en el tiempo largo de filiación en las redes de solidaridad extendidas, es decir en las relaciones intergeneracionales del parentesco, en tanto este es una estructura más amplia, transversal que se extiende “más allá de la pareja a las generaciones anteriores y posteriores y a los colaterales” (Segalen, 1991, como se cita en Cicchelli-Pugeault & Cicchelli, 1999, p. 109). Es aquí donde cobra importancia el concepto de memoria familiar.

Según Muxel (1996), es en el movimiento de presencias y ausencias que se teje el hilo de la memoria, dicho de otro modo, es necesario dejar a los demás para volver a ellos. Sin separación no hay vínculo. La capacidad que tiene el individuo para establecer vínculos con sus antepasados, sus descendientes y sus coetáneos se refleja en su capacidad para tejer vínculo social. De allí la importancia de la memoria familiar (pp. 82-187).

La memoria familiar se entiende como una historia que se puede compartir con otros, hermanos y hermanas, primos, padres, quizás otros miembros de la familia. Una comunidad de recuerdos, sentimientos y vivencias, lo que de hecho constituye una familia (Muxel, 1996, p. 198).

Para esta misma autora son las personas que han sido apartadas por la muerte, las que más recordamos. Así pues, es de los abuelos y de los padres cuando ya no están, de quienes más hablamos. La historia exorciza tanto la separación como la dificultad de posicionarnos en relación con los vivos. La memoria familiar es corta, después del intervalo de dos generaciones, la fuerza del olvido hace desaparecer a los seres (Muxel, 1996, pp. 82-187).

La memoria familiar está dada por el conjunto de rituales que uno se esfuerza en repetir. Es a través de la repetición que opera la transmisión, es a través de la sacralización que tiene lugar la reproducción. Esta memoria ritual se moviliza para fortalecer la cohesión del grupo (Muxel, 1996, pp. 82-187).

En relación con la memoria familiar en el terreno de la transmisión intergeneracional, la autora evoca el olvido como posible apertura a la novedad y lo hace en relación con los conceptos de *obstinaciones duraderas*, *obstinaciones en eclipse* y *novedades*, que, según, Frigerio (1992) obedecen a una clasificación realizada por la autora de los proyectos de socialización familiar, o educación familiar “según su capacidad de permanecer e imponerse” (Frigerio, 1992, p. 39) conceptos que me serán de ayuda para identificar lo que permanece y lo que cambia en el paso de una generación a otra y a lo largo del período de observación:

Las *obstinaciones duraderas* tienen como objetivo proteger las características distintivas de la identidad familiar, para perpetuarlas. Son lo que cada nueva generación tomará por cuenta propia y pasará a la siguiente.

Las *obstinaciones en eclipse* crean vacíos, incertidumbres, que imponen la necesidad de nuevas contribuciones. Valores “descartados por la reacción personal, valores obsoletos con una brecha demasiado grande en relación con el contexto social y cultural en que opera en la transmisión, estas *obstinaciones en eclipse* siempre tienen un significado en relación con la economía simbólica de la familia, pero ya no pueden movilizarse como lo estaban antes, en el proyecto de socialización de la nueva generación. Es al mismo tiempo el olvido más o menos provisional de la obstinación y la puesta en memoria de una herencia que, aunque no se active, sigue siendo referencial. Esto resumiría la dialéctica paradójica del imperativo de la transmisión: transmitir para durar, pero también adaptarse para durar. La transmisión familiar nunca es una reproducción idéntica. La transmisión no se aparta de la parte de la creación que la convierte siempre en acto fundacional. Para transmitir hay que poder recordar y olvidar. (Frigerio, 1992, p. 23)

“Las *novedades* se caracterizan por ser diferentes a los proyectos de las generaciones anteriores” (Muxel, 1982, como se cita en Frigerio, 1992, p. 39).

En estrecha relación con la memoria familiar, se encuentran las historias de familia que de acuerdo con Bertaux & Bertaux-Wiame, (1994, pp. 28-29), permiten el acceso a las *relaciones* entre padres e hijos (por lo general entre ascendientes, colaterales y descendientes) y alrededor de

las cuales ocurren transmisiones (actitudes, valores, prohibiciones, recursos lingüísticos, afectivos cognitivos, patrimoniales, relacionales) algunas conscientes o deseadas, otras involuntarias y hasta opuestas a los objetivos buscados.

La voluntad de los padres de transmitir a tal o cual de sus hijos su gusto (eventualmente frustrado) por el estudio, por el comercio o por la práctica de un arte o deporte, se arriesga mucho a chocar con la débil receptividad de los destinatarios potenciales. (Bertaux & Bertaux-Wiame, 1994, p. 51)

Otro aspecto que destacan los autores alude a los dobles mensajes que los padres transmiten a sus hijos, signo de la ambivalencia característica de las relaciones, responsable en buena medida de que la vida no esté predeterminada.

En cuanto a la sucesión de los oficios señalan que “cada transmisión se ha distinguido de la precedente por el desarrollo de una actividad nueva, *innovando, movilizándose* alrededor de objetivos que les han sido propios” (Bertaux & Bertaux-Wiame, 1994, p 36), sin desconocer el parentesco técnico entre los oficios y la adaptación próxima al mercado, diferencian entre las transmisiones idénticas al estilo de cuando el hijo del notario se hace notario a su vez, y afirman que no suelen ser las transmisiones más comunes entre las generaciones. En comunidades relativamente estables cobra importancia la trasmisión de las relaciones entre familias.

Llaman la atención sobre como en cada generación cada heredero incorpora a su linaje otro miembro por matrimonio, lo que conlleva a la rivalidad entre familias por la “apropiación simbólica de los hijos” (Bertaux & Bertaux-Wiame, 1994, p. 50).

Precisan además los autores que “los procesos de socialización son una alquimia misteriosa en el seno de la cual elementos psíquicos y sociales están en constante relación, intercambiando con gusto sus formas unos con otros” (Bertaux & Bertaux-Wiame, 1994, p. 50). Esto, desde mi perspectiva de abordaje de la educación familiar, es precisamente lo que da lugar al *habitus* o marco de orientación, entendido como sentido.

#### **4.5 Sentido, marco de orientación o *habitus***

El sentido en una de sus acepciones remite a la relación entre sensibilidad, sentimiento e intelecto, tiende puentes entre lo sensible y lo inteligible (Universidad Nacional del Litoral. Facultad de Humanidades y Ciencias, 2016). Alude también a un saber que subyace, que está

implícito, que es del resorte de los mismos actores sociales, pero del cual no son del todo conscientes –este saber alude a los principios que guían sus acciones y prácticas habitualizadas (Bohnsack et al., 2010). En la misma dirección, el marco de orientación hace referencia a los límites en los que un tema es tratado (Bohnsack, 2007a, como se cita en Nohl, 2010, p. 202). En palabras de Bohnsack (2010) equivale también al *modus operandi* o *habitus*, y este último, en términos de Martínez-García (2017) entendido como “un marco de sentido” (p.10). De manera pues que, en la presente investigación, los tres conceptos se asumen como equivalentes. Veamos entonces algunos elementos clave para entender el *habitus*, en tanto sentido, según Bourdieu (2007):

El *habitus* está configurado por sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “reguladas” y “regulares” sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas, y, por todo ello, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta. (Bourdieu, 2007, p. 86)

Pasado que sobrevive en lo actual y que tiende a perpetuarse en el porvenir actualizándose en prácticas estructuradas según sus principios, ley interior a través de la cual se ejerce continuamente la ley de las necesidades externas irreductibles a las condiciones inmediatas de la coyuntura. (p. 89)

Seguidamente, el autor agrega que:

El *habitus* es historia incorporada, naturalizada, y de ese modo olvidada en cuanto tal, es la presencia actuante de todo el pasado del cual es el producto: por lo tanto, es lo que confiere a las prácticas su independencia relativa con referencia a las determinaciones exteriores del presente inmediato. Esa autonomía es la del pasado actuado y actuante que, al funcionar como capital acumulado, produce historia a partir de la historia y asegura así la permanencia en el cambio que hace al agente individual como mundo en el mundo. (Bourdieu, 2007, pp. 91-92)

Para el autor, el *habitus* se encuentra perdurablemente inscrito en el cuerpo y en la creencia. “Es ley inmanente *lex insita* inscrita en el cuerpo” (Bourdieu, 2007, p. 96), que hace las veces de una “ayuda-memoria” una especie de “depósito en el que se conservan los valores más preciosos,

y la forma por excelencia de esa suerte de pensamiento ciego o incluso simbólico” (Bourdieu, 2007, p. 100).

Hace también una lectura de los gestos y movimientos corporales asociados a lo masculino y a lo femenino que dan cuenta del *habitus* encarnado: el del hombre viril, siempre atento, alerta al que nada se le escapa, el del hombre irresponsable cuya mirada perdida en el aire o fija en el suelo lo delata. El de la mujer bien educada en la que encarna la virtud propiamente femenina: “pudor, discreción, reserva, orienta todo el cuerpo femenino hacia abajo, hacia la tierra, hacia el interior, hacia la casa, todo esto aparece ligado a la división del trabajo entre los sexos” (Bourdieu, 2007, p. 114).

Llama la atención sobre como la mayoría de las palabras que designan posturas corporales evocan virtudes (p,113) y agrega:

Y uno no termina nunca de enumerar los valores hechos cuerpo por la transustanciación operada por la clandestina persuasión de una pedagogía implícita capaz de inculcar toda una cosmología, una ética, una metafísica, una política a través de mandatos tan insignificantes como “estate derecho” o “no sostengas el cuchillo en la mano izquierda” y de inscribir en apariencia en los detalles más insignificantes del vestir de la compostura o de las maneras corporales y verbales los principios fundamentales de la arbitrariedad cultural, situados así por fuera de la influencia de la conciencia y de la explicitación. (p.112)

El *habitus* se encuentra perdurablemente inscrito en el cuerpo y en la creencia. Cada *habitus* individual es una variante estructural de los otros a los que se encuentra asociado, en la que se expresa la singularidad de su posición en el interior de la clase y de la trayectoria. Según el mismo autor “el estilo ‘personal’, esa marca particular que llevan todos los productos de un mismo *habitus*, [...] es una desviación con respecto al estilo propio de una época o de una clase” (Bourdieu, 2007, p. 98)

“El *habitus* da el “sentido común”, la *doxa*, que permite reaccionar de forma adecuada ante las infinitas situaciones posibles que se le presenten al agente, pero desde unos principios bien delimitados” (Bourdieu, 1995, como se cita en Martínez-García, 2017, p. 4). Desde la perspectiva de Bourdieu, los conflictos generacionales se explican en términos de:

[...] *habitus* producidos según modos de generación diferentes, es decir por condiciones de existencia que, oponiendo definiciones diferentes de lo imposible, lo posible y lo probable,



hace que los unos experimenten como natural o razonable unas prácticas o aspiraciones que los otros sienten como impensables o escandalosas, y a la inversa. (Bourdieu, 2007, p. 101)

El *habitus*, tiende a asegurar su propia defensa contra el cambio a través de la selección que hace de las informaciones nuevas, de modo que rechaza aquellas que interrogan o ponen en tela de juicio la información acumulada. En la misma dirección, favorece las experiencias que lo refuerzan, se defiende de cuestionamientos críticos, se asegura al medio al que está adaptado para reforzar sus disposiciones (Bourdieu, 2007).

El concepto de *habitus* ha recibido fuertes críticas (Berg, 1998; Bohman, 1999; Jenkins, 1992; Mouzelis, 1995 como se citan en Martínez-García, 2017) lo tildan de conducir a la reproducción y a la obediencia ciega de las normas. Swartz, 1997 como se cita en Martínez-García, (2017, p. 10) argumenta en su favor cuando afirma que el *habitus* es una disposición, no una costumbre y “que incluso las respuestas nuevas ante situaciones inéditas también serán características del *habitus*” (Martínez-García, 2017, p.10 ); se alude a actualizaciones (del capital acumulado) a adaptaciones, e incluso a innovaciones generadas por el *habitus*.

Hay actos que un *habitus* nunca producirá si no se encuentra con la situación en la que pueda actualizar sus potencialidades, situaciones límites en tiempos de crisis propician las circunstancias para que esto suceda, lo que muestra la interdependencia entre el *habitus* y las situaciones (Bourdieu, 2007, p. 146).

La educación familiar, denominada también socialización primaria o crianza, es responsable de la inculcación del *habitus*. Las actividades de crianza y cuidado cotidiano en conjunto con otras interacciones conducen a la transmisión del capital cultural del padre, la madre, los abuelos, produciéndose de este modo, el *habitus* primario o primeras capas del *habitus*, que se va reactualizando a través de la educación formal y demás experiencias acontecidas para cada persona, es decir a partir de sus trayectorias.

Cabe diferenciar entre un trabajo pedagógico primario y otros secundarios. El primario, “la arbitrariedad cultural originaria”, se supone –no está explícito– que debe referirse a la socialización primaria, en la familia principalmente, mientras que la secundaria se da en el resto de las instituciones por las que pasaría el sujeto. El éxito del trabajo pedagógico secundario “está en función de la distancia que separa el *habitus* que tiende a inculcar [...] del *habitus* inculcado por los TP [trabajos pedagógicos] anteriores” (Bourdieu y Passeron, 2001 como se cita en (Martínez-García, 2017, p. 5).

La educación familiar está influenciada por factores inherentes a la clase social a la que pertenece la familia y que aluden a sus condiciones de vida, como pueden ser poseer o no una vivienda, la profesión u oficio que desempeñan los padres, sus niveles de escolaridad, entre otros (Benjumea Aristizábal, 2019), pero también, por factores internos relacionados con la personalidad y la estructura psíquica, podría decirse que precisamente es en la intersección entre ambos donde se produce y se instaura el *habitus*.

La eficacia reguladora de la familia como institución ya lo había planteado Durkheim, hace un buen tiempo, radica en la inculcación del *habitus* primario en tanto “El centro de la gravedad de la conducta está en la región de los hábitos” por él orquestados (Durkheim, 1925, como se cita en (Cicchelli-Pugeault & Cicchelli, 1999, p. 108)

En el caso de la presente investigación es a partir del análisis de los relatos biográfico-narrativos (puestos en conversación por tríada, saga y generación, en una aproximación que se asemeja a las historias de familia (Bertaux & Bertaux-Wiame, 1994) y a la memoria familiar (Muxel, 1996), sin ceñirme a sus implicaciones metodológicas) que logré acceder a la educación familiar vivida, narrada y reflexionada como proceso por los participantes y a los sentidos (*habitus*) entendidos como los efectos por ella producidos, y dar paso a un análisis a partir de la lectura de las interacciones entre los diversos *habitus* siguiendo las huellas de la trasmisión en el paso de una generación a otra.

## 5 Metodología

Llevé a cabo esta investigación desde un diseño cualitativo, bajo el paradigma hermenéutico (Bolívar Botía, 2002) que me permitió mediante la interpretación, apoyada en el Método Documental Reconstructivo (Bohnsack, 1999, 2010) acceder a los sentidos o *habitus* sobre la educación familiar, a lo que pasa de las generaciones jóvenes (nietos) a las mayores (padres y abuelos) y lo que permanece y lo que cambia para la población partícipe, en materia de educación familiar en clave de transmisión intergeneracional.

Para hacerlo recurrí a los relatos biográfico-narrativos (Atkinson, 1998, en Caïs Fontanella et al., 2014), que me permitieron la aproximación a la educación familiar como ha sido experimentada y reflexionada por los participantes (Bolívar Botía, 2002) en su carácter de sujetos históricos y de historicidad familiar que se construyen y median el mundo a través de sus relatos (Delory-Momberger, 2015).

Opté por el tipo de estudio de casos con relatos múltiples,<sup>6</sup> entendiendo el caso, al decir de (Stake, 1998), como un “sistema integrado [...] específico, complejo y en funcionamiento” (p.16), en congruencia con el enfoque biográfico-narrativo, como lo anoté líneas antes, en tanto es en “los relatos donde la experiencia toma forma humana, se elabora y se experimenta bajo la forma de una historia” (Delory-Momberger, 2015, p. 15).

La conexión entre los estudios sobre generaciones y los relatos de vida articulados en torno al rescate de la memoria vital (Pujadas & Muñoz, 2002) y la complementariedad entre el estudio de casos y el enfoque biográfico-narrativo (Bolívar Botía, 2002)<sup>7</sup> respaldaron epistemológicamente mi aproximación metodológica a la educación familiar en clave de transmisión intergeneracional como objeto de estudio.

---

<sup>6</sup> En los estudios de casos, con relatos múltiples, los relatos de vida de personas del mismo entorno son cruzados para comprender, a varias voces (polifónico), la misma historia (Stake, 1994, 1998, como se cita en Bolívar Botía, 2002), en lo que se advirtieron puntos de contacto con la memoria familiar (Muxel, 1996) y las historias de familia (Bertaux & Bertaux-Wiame, 1994), aunque sin adherir a sus presupuestos metodológicos.

<sup>7</sup> Un estudio de caso al buscar la comprensión de un hecho, suceso, individuo o grupo en su singularidad, más que una explicación causal por una generalización suele adquirir –tanto en su proceso de investigación como en el informe– la forma de una investigación biográfico-narrativa. Por su parte, la investigación biográfico-narrativa, se focaliza igualmente en casos ejemplares o singulares y se configura como estudio de caso, en la medida en que pretende develar un contexto de vida (individual o grupal). Una gran parte de los estudios de caso versan sobre hechos en los que la dimensión biográfica es clave importando el propio desarrollo dinámico de la trayectoria seguida. (Bolívar Botía, 2002, p 561-562)

Como métodos para el levantamiento y producción de datos utilicé una combinación de la entrevista narrativa (Appel, 2005) y la entrevista episódica (Flick, 2004). La primera me permitió obtener los relatos biográfico-narrativos de los tres integrantes (abuelos, padres y nietos) de cada una de las 10 tríadas intergeneracionales que participaron del estudio. La segunda, la narración de detalles y temas específicos relacionados con la educación familiar y acceder a la reconstrucción de algunas interacciones mediante los puntos de vista de los entrevistados.

Para la validación de las respectivas pautas de entrevista recurrí al juicio de expertos y a la aplicación de pruebas piloto. (ver anexo 1. Pauta entrevista dirigida a abuelos, padres y nietos mayores de ocho años).

Inicialmente presupuesté la elicitación fotográfica para motivar los relatos con los nietos más pequeños que participaron de este estudio (Vasilachis, 2012 en Denzin & Lincoln, 2012), no obstante, opté por una conversación en un escenario de juego con la presencia de la madre, (ver anexo 2. Pauta para orientar la conversación con niños menores de siete años y su madre) lo que permitió el acercamiento directo a interacciones entre madre e hijo que me ofrecieron información valiosa sobre la educación familiar.

La población fue delimitándose sobre la marcha de la investigación. En un principio estuvo referida a abuelos, padres y nietos de familias antioqueñas en general; incluso, llegué a aproximar fechas tentativas de nacimiento, lo que implicaba asimilar el concepto de generación al de cohorte. No obstante, a medida que iba avanzando en la afinación del proyecto y en la configuración del marco teórico, me acerqué al concepto de tríada intergeneracional y con él a la adopción del concepto generación desde la perspectiva genealógica.

Interesada desde siempre por las historias de familia y habitada por una apremiante necesidad de transmitir y por una especie de conciencia súbita de la finitud, producida por el paso de los años en mí, es decir por mi envejecimiento, me lancé tras las huellas de mi abuelo materno, en una indagación similar a la realizada por Muxel (1996), en tanto había sido prácticamente borrado de la memoria familiar que me fuera transmitida. Fue así como se conformaron las dos primeras tríadas a partir de dos abuelos vinculados a dicho linaje, sus hijos y sus nietos, para ese momento en un ejercicio aún exploratorio, no definitivo en la selección de la población.

Como resultado de la presentación y aprobación de la candidatura doctoral, impulsada por uno de los evaluadores, ratifiqué como espacio de indagación el municipio antioqueño de El

Carmen de Viboral, lugar donde nací y viví hasta los 17 años, avanzado así en la delimitación espacial.

A partir de los dos últimos hechos referidos, le di continuidad a la configuración de la población. Tomé como punto de partida las dos primeras tríadas y en conexión con ellas fui armando tres más, mediante invitación a participar, la negativa de un solo miembro de la tríada, me llevaba a descartarla. Una vez hube reunido cinco tríadas, teniendo en mente, por sugerencia del director de tesis un total aproximado de 10, continué la búsqueda con personas pertenecientes a otro linaje en atención a disponer de un escenario de contrastación, y siguiendo el mismo procedimiento reuní las cinco tríadas restantes. Nombré primero cada grupo como tronco y posteriormente como saga familiar 1 y 2. Por último, cabe anotar que la población se configuró de manera no prevista por tres líneas femeninas (tríadas 10, 7 y 8), dos líneas masculinas (tríadas 6 y 9) y las restantes como líneas mixtas (tríadas 1, 2, 3, 4 y 5).

Así, la población respondió a los siguientes criterios: pertenencia a familias antioqueñas originarias de El Carmen de Viboral; vinculación en calidad de abuelos, padres y nietos y; por último, como criterio de delimitación temporal en correspondencia con el problema de investigación, que sus vidas transcurrieran en el lapso comprendido entre la segunda mitad del siglo XX y las dos primeras décadas del siglo XXI (1950-2020), período que se corresponde con varias transiciones demográficas, cambios en las estructuras familiares, aumento del interés por el estudio de las relaciones intergeneracionales y con el auge de la globalización, cuyos efectos sobre la educación familiar pudieron observarse, aun tratándose de familias nucleares y del contexto conservador de pertenencia característicos de la población que participó del estudio.

En atención a las consideraciones éticas sostuve el compromiso decidido con el proceso investigativo y sus implicaciones en relación con las personas y las familias partícipes; la protección de su identidad; el manejo responsable, confidencial y seguro de la información que se produjo, y su utilización estrictamente circunscrita a los propósitos de la investigación.

La precisión en la comunicación, la elaboración y presentación del consentimiento y asentimiento informado bajo dos modelos, uno para los niños entre los cinco y los siete años (ver anexo 3). Asentimiento informado para niños menores de 7 años) y otro para los demás participantes (ver anexo 4. Consentimiento informado para abuelos, padres y nietos mayores de ocho años), ofreciendo claridad sobre el carácter anónimo, las implicaciones de participar en la investigación, los usos de la información y los datos de contacto.

De igual manera sostuve durante todo el proceso una reflexión permanente sobre cómo mis propias identidades y mi cercanía con los participantes podían afectar el análisis y la interpretación de los resultados. Llevé a cabo la producción de los datos entre los meses de mayo de 2017 y julio de 2019.

Conformé mi archivo de investigación con la transcripción de las entrevistas narrativas, las notas de campo que las acompañaron y que alimentaron de manera permanente la reflexión y un total de 18 cuadernos donde consigné las resonancias de los espacios formativos a los que asistí durante el desarrollo del doctorado, entre ellos: las conversaciones con el director de tesis, sesiones del Semillero FORMAPH, seminarios Doctorado UNL (Universidad Nacional del Litoral) Santa Fe Argentina entre febrero Marzo y abril de 2019 en modalidad presencial y seminarios mensuales virtuales a partir de mayo de 2020 a la fecha y las sesiones del Seminario Cuestiones cruciales sobre el psicoanálisis, ofertado por la Nueva Escuela Lacaniana sede Medellín.

Para el análisis de los datos recurrí al Método Documental Reconstructivo (MDR)<sup>8</sup> que me permitió acceder mediante la interpretación al conocimiento implícito que subyace a la práctica cotidiana y que orienta las acciones habitualizadas independientemente de las intenciones y motivos individuales de los participantes, entendido este como *habitus*, marco de orientación o sentido (Bohnsack, et al., 2010).

Cada momento de este proceso estuvo rodeado de un secreto encanto. El encuentro con los participantes en sus lugares de residencia, poblados de bellos paisajes, revivía durante la transcripción de las entrevistas, trayendo consigo nuevos elementos que las enriquecían; no obstante, el momento de la comprensión se hizo esperar. Después de cuatro viajes de ida y vuelta por cada uno de los 30 relatos biográficos y aún a sabiendas de que las palabras nunca alcanzan y que al nombrar dejamos por fuera buena parte de esa realidad que quisiéramos abarcar, no era satisfactorio el resultado. Los sentidos, marcos de orientación o *habitus* presentes en los

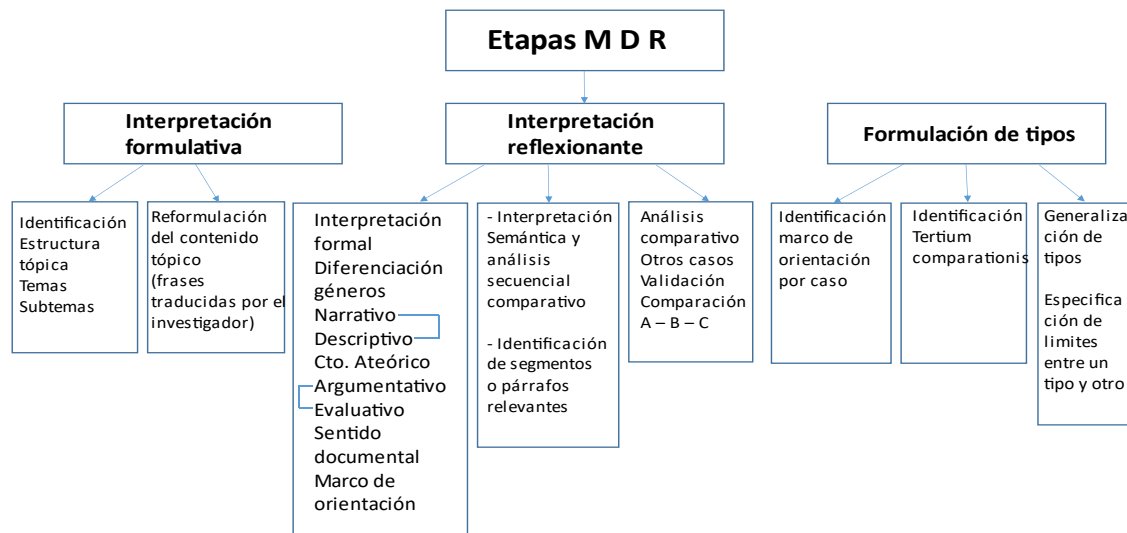
---

<sup>8</sup> El MDR se origina en la sociología del conocimiento de Mannheim –uno de los autores clásicos de la teoría de las generaciones– y en la tradición etnometodológica de Garfinkel. Ralph Bohnsack es reconocido como uno de sus principales exponentes. Este método cuenta con una trayectoria de más de 30 años de aplicación en países como Alemania, Estados Unidos y Brasil a la investigación en infancia, juventud y formación de maestros entre otros campos (Bohnsack et al., 2010).

participantes como efecto de la educación familiar en clave de transmisión intergeneracional, seguían siendo esquivos, no lograban aflorar.

¿Qué es lo que me impide la comprensión? Me preguntaba una y otra vez. Y es que creo que estaba intentando capturar el devenir, el movimiento seguido por la transmisión entre abuelos, padres y nietos en una sola palabra o en una frase corta, sólo cuando reconocí la imposibilidad de hacerlo, y puse en el centro de la observación la relación entre padres e hijos en el contexto de la educación familiar, en el caso de cada participante (en términos de los contenidos transmitidos y las formas y procedimientos como se transmiten), a excepción de los nietos (ninguno de los cuales era padre aún), pude así partiendo de lo encontrado en los viajes anteriores acercarme al sentido, marco de orientación o *habitus* producido como efecto de la educación familiar y hallar una forma (siempre tentativa y provisional como es característico del lenguaje mismo) de nombrarlos. Para hacerlo fue de gran ayuda el ejercicio de traer a mi mente la imagen de cada participante, sus rostros, sus cuerpos, sus movimientos, la cadencia de sus voces al hablar: Allí estaban frente a mí los *habitus* encarnados.

En la figura 1 presento a continuación las etapas y el procedimiento seguido para la aplicación del MDR.

**Figura 1***Etapas y Procedimiento para la Aplicación del Método Documental Reconstructivo*

*Fuente:* elaboración propia a partir de elementos retomados de (Bohnsack et al., 2010; Bohnsack, 2010; Nohl, 2010).

*Nota.* No se incluye en la gráfica la alusión a las típicas, en tanto no necesariamente se configuran como una etapa del MDR, no obstante, se aclara que se refieren a la agrupación de tipologías o tipos, según criterios de afinidad emergentes.

Llevé a cabo la devolución de los resultados a los participantes personalmente durante el mes de agosto de 2021 y en condiciones similares a las del momento inicial de producción de los relatos biográfico-narrativos.

Esta fase se constituyó en un momento de crucial importancia en tanto, les permitió a varios de ellos, hacer conscientes elementos relacionados con los principios que guían sus acciones y sus prácticas –no solo en materia de educación familiar sino en general (*habitus* primario)–, y para mí, puesto que me permitió validar y afinar las interpretaciones realizadas.



## 6 Análisis y discusión de resultados

En el presente apartado doy cuenta del camino recorrido para llegar a la identificación de los sentidos o *habitus* primarios o primeras capas del *habitus* que se transmite mediante la educación familiar- que es consecuencia o efecto de esta y a la vez causa que la orienta- en el paso de una generación a otra a partir de las variantes que se van incorporando.

Dada la importancia que tienen en la producción del *habitus*, las condiciones sociales de existencia, dedico en primer lugar un espacio a la contextualización y caracterización de la población, en el que además hago referencia condiciones compartidas: origen campesino, religiosidad, filiación política y hechos de violencia a los que ha estado expuesta.

En segundo lugar, presento la identificación de los sentidos, marcos de orientación o *habitus* para cada uno de los 30 participantes, seguida de la visibilización de estos *habitus* por generación tría y saga, para pasar luego a la identificación de las tipologías y las típicas de *habitus* en relación con los rasgos compartidos en materia de educación familiar y a su interpretación.

En tercer lugar, pongo en conversación las tipologías y típicas de *habitus* o sentidos develados con los estilos educativos familiares, los efectos del paradigma de la globalización en la configuración de las subjetividades y aunque todo esto lo reconozco como fruto de la transmisión intergeneracional, me centro en la lectura de algunas de sus huellas más visibles para mí, relacionadas con ausencias, maneras de concebir la autoridad y lealtades invisibles que afloran.

En cuarto lugar, doy cuenta de lo que permanece y lo que cambia en materia de educación familiar en clave de transmisión intergeneracional en el paso de una generación a otra.

Finalmente, expongo aquellos aspectos identificados en situaciones de educación familiar que pasan de las generaciones jóvenes a las generaciones mayores.

### 6.1 Contextualización y caracterización de la población

La población que participó del estudio tiene sus raíces ancestrales en El Carmen de Viboral. A continuación, presento en la figura 2 imágenes alusivas a la ubicación geográfica de este municipio y a algunas de sus actividades económicas.

## Figura 2

### *Generalidades Geográficas y Económicas de El Carmen de Viboral*



*Fuente:* mapa disponible en [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/d/d0/Colombia - Antioquia - El Carmen de Viboral.svg](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/d/d0/Colombia_-_El_Carmen_de_Viboral.svg).

*Nota.* Las fotografías son propiedad de habitantes del municipio que las cedieron con fines académicos para el presente trabajo.

El Carmen de Viboral es un municipio ubicado al oriente del Departamento de Antioquia, Colombia, que según el Censo poblacional realizado por el Departamento Nacional de Estadística (DANE) en 2018 contaba con 53.949 habitantes. Es reconocido en el país como la cuna de la cerámica artesanal, una de sus principales actividades económicas junto con la agricultura y el comercio.

La población partícipe estuvo conformada por 30 sujetos distribuidos en 10 tríadas intergeneracionales, pertenecientes a dos sagas familiares<sup>9</sup> originarias del citado municipio y cuyas vidas transcurren entre la segunda mitad del siglo XX y las dos primeras décadas del XXI. En la tabla 1 presento la caracterización por tríada y saga según edad, sexo, grado de escolaridad, profesión u oficio y número de hijos, para cada uno de los participantes.

<sup>9</sup> “Estirpe familiar”. Disponible en <https://dle.rae.es/saga>.

**Tabla 1***Características de la Población por Saga y Tríada*

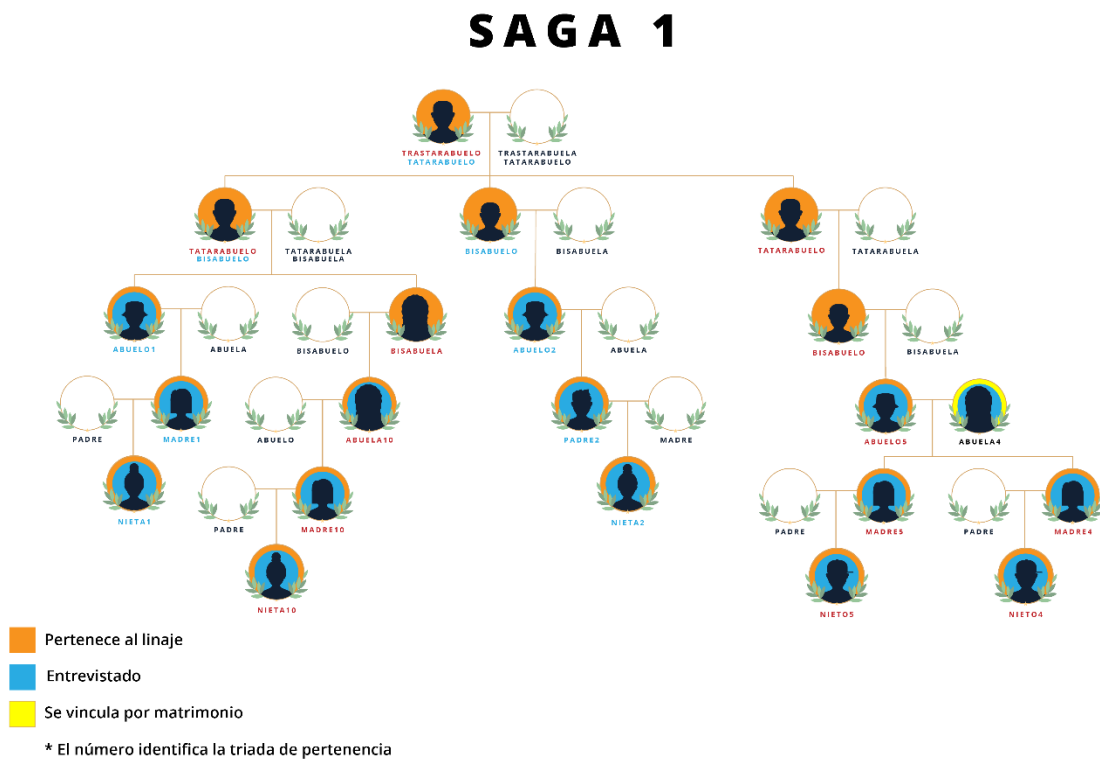
<b>Saga 1</b>					
<b>Tríada 1</b>					
<b>Participante</b>	<b>Sexo</b>	<b>Edad</b>	<b>Escolaridad</b>	<b>Oficio/ Profesión</b>	<b>Hijos</b>
Abuelo 1	Masculino	87	Bachillerato	Maestro pensionado	8
Madre 1	Femenino	45	Tecnológico	Administradora financiera, empleada bancaria	2
Nieta 1	femenino	14	7° básica secundaria	Estudiante	-
<b>Tríada 2</b>					
Abuelo 2	Masculino	96	4° primaria	Agricultor/líder comunitario	12
Padre 2	Masculino	57	Tecnológico	Tecnólogo Admón. de empresas, panadero	3
Nieta 2	Femenino	20	III semestre pregrado	Estudiante Antropología	-
<b>Tríada 4</b>					
Abuela 4	Femenino	73	Normalista	Maestra pensionada	4
Madre 4	Femenino	48	Univ. Pregrado	Ingeniera mecánica, empleada	1
Nieto 4	Masculino	19	10° de educ. media	Estudiante	-
<b>Tríada 5</b>					
Abuelo 5	Masculino	76	Bachiller	Auxiliar de Almacén, pensionado	4
Madre 5	Femenino	42	Univ. Posgrado	Médica bioenergética. empleada	1
Nieto 5	Masculino	6	1° básica primaria	Estudiante	-
<b>Tríada 10</b>					
Abuela 10	Femenino	52	Bachiller	Ama de casa	4
Madre 10	Femenino	25	Técnico	Técnica en Atención prehospitalaria	1
Nieta 10	Femenino	5	Prees. (Transición)	Estudiante	-
<b>Saga 2</b>					
<b>Tríada 3</b>					
Abuela 3	Femenino	70	Sec. incompleta	Ama de casa	4
Madre 3	Femenino	45	Univ. Posgrado	Ing. Sist. Mg. Educ. Docente universitaria	1
Nieto 3	Masculino	14	9° básica secundaria	Estudiante	-
<b>Tríada 6</b>					
Abuelo 6	Masculino	72	3° básica primaria	Conductor servicio público	4
Padre6	Masculino	49	Bachiller	Conductor servicio público	2
Nieto 6	Masculino	22	Univ. Interrumpidos.	Modelo publicitario (esporádicamente)	-
<b>Tríada 7</b>					
Abuela 7	Femenino	69	Sec. incompleta	Tendera comerciante, pensionada	1
Madre 7	Femenino	39	Univ. pregrado	Ingeniera industrial, independiente	2
Nieta 7	Femenino	11	6° básica secundaria	Estudiante	-
<b>Tríada 8</b>					
Abuela 8	Femenino	66	Sec. incompleta	Ama de casa, costurera por un tiempo	2

Madre 8	Femenino	33	Univ. pregrado	Ingeniera industrial, independiente	2
Nieta 8	Femenino	5	Prees. (Transición)	Estudiante	-
<b>Triada 9</b>					
Abuelo 9	Masculino	72	Bachiller	Tendero comerciante, pensionado	2
Padre 9	Masculino	39	Univ. posgrado	Ing. industrial. Mg. Educ. /docente secundaria	2
Nieto 9	Masculino	10	5° básica primaria	Estudiante	-

En la figura 3, ilustro la composición de la primera de las dos sagas familiares partícipes.

**Figura 3**

*Saga Familiar 1*



Fuente: tomado de (Posada-Giraldo, 2021b).

La saga 1 presenta un nivel de distanciamiento con respecto a los *vínculos de consanguinidad* dado que cuatro de los abuelos descenden de tres hermanos nacidos a finales del siglo XIX<sup>10</sup> (1, 2, 5 y 10);<sup>11</sup> la tríada 4 está integrada por la esposa del abuelo 5, su hija y su nieto.

La condición de *pobreza*, llevada hasta el punto de que en ocasiones no tuvieran que comer aparece en tres de los relatos (abuelo 1, abuela 10 y madre 10)<sup>12</sup> y matizada en el caso de la abuela 4.

Con respecto al sexo, la primera generación incluye tres abuelos y dos abuelas (1, 2, y 5, y 4 y 10 respectivamente), la segunda, un padre y cuatro madres (2 y 1, 4, 5 y 10) y la tercera, dos nietos y tres nietas (4 y 5 y 1, 2 y 10). Los nietos 4 y 5 tienen condiciones particulares a nivel cognitivo y físico y han contado con la atención especializada requerida.

Observo dispersión de *edades*, para el caso de los abuelos estas oscilan entre 52 y 96 años,<sup>13</sup> las de los padres entre los 25 y los 57 y las de los nietos entre los 5 y los 20 años (10 y 2 respectivamente). Algo similar sucede con respecto al *número de hijos* que en el caso de la generación de los abuelos va desde 12 (abuelo 2), ocho (abuelo 1) y cuatro (abuelas 4 y 10 y abuelo 5). Con respecto a la *vocación agrícola* y a la tenencia de la tierra esta se observa en las tríadas 2 y 10, quizás en relación con el número de hijos: 12 y 4, respectivamente y con la posibilidad económica de cultivarla, se conserva la propiedad de la tierra para la primera y se interrumpe para la segunda a través de su venta y la distribución de la herencia para la manutención y la sobrevivencia.

Frente a la *escolaridad*, uno de los abuelos no culminó la escuela primaria, tres son bachilleres y una normalista (2; 1, 5 y 10 y 4 respectivamente). En lo atinente a la *ocupación, oficio*

---

<sup>10</sup> Uno de los hermanos era agricultor, otro trabajaba como obrero amasador de barro en una fábrica de cerámica y el tercero, fue arriero y adicionalmente desempeñó cargos públicos, entre ellos secretario del juez municipal (Relato biográfico-narrativo abuelo 2).

<sup>11</sup> Entre paréntesis, el número con el que identifiqué cada tríada intergeneracional.

<sup>12</sup> Todos descendientes del obrero amasador de barro en una de las fábricas de cerámica del municipio, en calidad de hijo, nieta y bisnieta respectivamente.

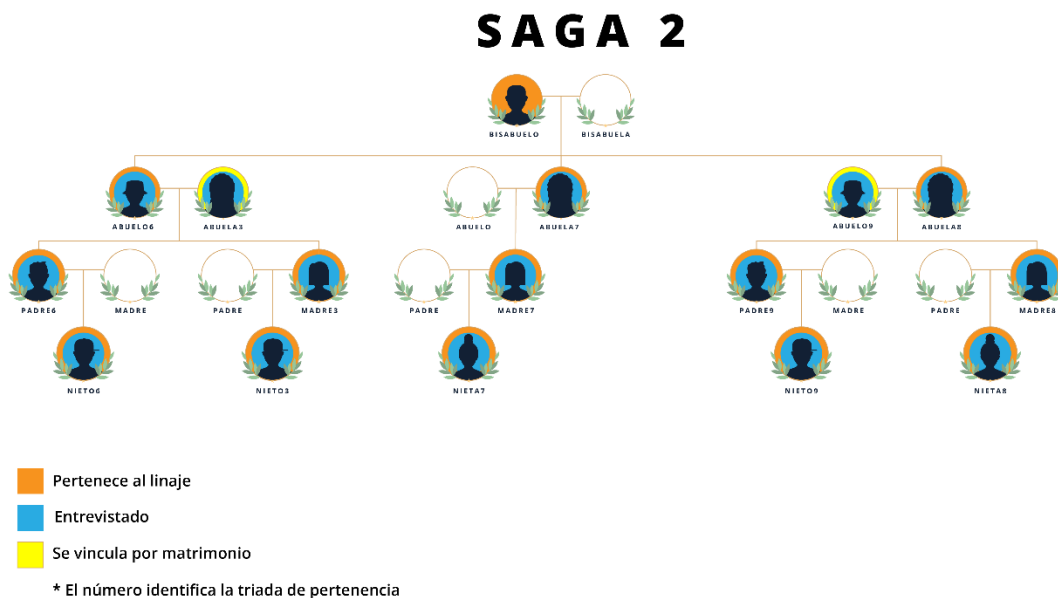
<sup>13</sup> Para el caso de los abuelos el límite superior (de la dispersión) se sitúa alrededor de los 96 años (abuelo 2) y el inferior en los 52 (abuela 10). Están separados por una distancia de 44 años, lo que si se asimilara el concepto generación al de cohorte de nacimiento los situaría en generaciones diferentes, puesto que, aunque genealógicamente los dos pertenecen a la generación de los abuelos, para el primero, había transcurrido casi la mitad de su vida, cuando la segunda apenas nacía, esto sumado al hecho de que el primero fuese hombre y la segunda mujer, y que cada uno estuviese expuesto a diferentes influencias del medio, signadas por ejemplo por los avances tecnológicos, deja ver cómo aunque les fueron transmitidos mediante la educación familiar contenidos comunes: religiosidad, obediencia, respeto a la autoridad, el *habitus* primario que cobró fuerza en el primero tendió hacia la solidaridad y en la segunda hacia el silenciamiento, como podrá constatar más adelante, lo que al parecer le otorga al género una influencia mayor a las demás categorías.

o profesión uno de los abuelos dedicó su vida a la agricultura y al liderazgo comunitario (2),<sup>14</sup> una es ama de casa (10); dos se inclinaron por el *oficio* de maestros de escuela primaria (1<sup>15</sup> y 4) y el último (5)<sup>16</sup> por diversos oficios desempeñados a lo largo de su vida (síndico de hospital, auxiliar de producción, jefe de almacén y vigilante). Con respecto a la *escolaridad*, la segunda generación (padres), alcanzaron *formación* técnica, tecnológica y universitaria en instituciones privadas y públicas ubicadas en Rionegro, Marinilla y Medellín; actualmente desempeñan *profesiones* como empleados (a excepción del padre 2 que trabaja la panadería y que administra su propio negocio) en empresas a nivel de atención prehospitalaria, administración financiera, ingeniería mecánica y medicina bioenergética (10, 1, 4 y 5). Todos los nietos son estudiantes (Posada-Giraldo, 2021a).

En la figura 4 presento la conformación de la segunda saga familiar.

**Figura 4**

*Saga Familiar 2*



Fuente: tomado de Posada-Giraldo (2021b).

<sup>14</sup> Su padre fue agricultor y propietario de tierras

<sup>15</sup> Su padre fue obrero en una de las fábricas de cerámica

<sup>16</sup> Su abuelo fue arriero de arisca, juez de paz y personero municipal, su padre ocupó cargos públicos (personero, tesorero, registrador municipal y secretario del juez) (Giraldo Montoya, 2006).

Esta saga familiar presenta un nivel de cercanía con respecto a los *vínculos de consanguinidad* dado que tres de los abuelos descienden del mismo matrimonio,<sup>17</sup> es decir, son hermanos entre sí (6, 7 y 8);<sup>18</sup> la tríada 3 está integrada por la esposa del abuelo 6, su hija y su nieto y la tríada 9, por esposo de la abuela 8, su hijo y su nieto.

Con respecto al *sexo*, la primera generación incluye dos abuelos (6 y 9) y tres abuelas (3, 7 y 8); la segunda, dos padres (6 y 9) y tres madres (3, 7 y 8) respectivamente; y la tercera, tres nietos (3, 6 y 9) y dos nietas (7 y 8). El nieto 3 presenta una condición de salud en su parte respiratoria. El nieto 6 adicción a las drogas, ambos han recibido el acompañamiento y tratamiento requeridos.

Observo en esta saga (saga 2) a diferencia de la anterior (saga 1), una mayor cercanía entre las *edades*, para el caso de los abuelos estas oscilan entre 66 y 72, las de los padres entre los 33 y los 49 y las de los nietos entre los 5 y los 22 años (8 y 6 respectivamente); con respecto al *número de hijos*, es más reducido que en la primera saga, los abuelos 3 y 6 que son esposos entre sí, tienen cuatro hijos, los abuelos 8 y 9 que tienen la misma condición de cónyuges, tienen dos hijos y la abuela 7, una hija. Para la segunda generación el número de hijos es de dos en cuatro de los casos (6, 7, 8 y 9)<sup>19</sup> y de uno para la tríada 3. Se observa una regularidad para la primera y la segunda generación, frente a la distancia entre el primer y el segundo hijo que bordea los cinco años. En esta saga hay vocación comercial más que agrícola,<sup>20</sup> si bien varios abuelos pueden contar con alguna parcela de tierra heredada o adquirida en la que han construido casas de campo para el encuentro familiar (como en el caso de los abuelos 3, 6, 8 y 9).

Frente a la *escolaridad*, uno de los abuelos no terminó la escuela primaria (6), tres abuelas tienen estudios secundarios incompletos (3, 7 y 8) y uno es bachiller (9). De la generación intermedia, es decir la de los padres, uno es bachiller (6), los cuatro restantes cuentan con estudios universitarios (madres 3, 7 y 8 y padre 9) todos ellos en el campo de la ingeniería<sup>21</sup> de sistemas e

---

<sup>17</sup> El padre se desempeñó como agricultor, conductor de camión y negociante de fríjol, su esposa, la madre a partir de la cual se origina la saga aquejada por crisis epilépticas, fungía como ama de casa cuando le era posible.

<sup>18</sup> Entre paréntesis, el número con el que identifiqué cada tríada intergeneracional.

<sup>19</sup> Es de anotar el evidente descenso de la natalidad, así como la preeminencia que ha ido cobrando el lugar del niño amplificada a través de la de la familia con dos hijos (Bonvalet, 2016).

<sup>20</sup> El abuelo 9 relata que tanto su abuelo paterno, como su padre fueron migrando del trabajo agrícola a la actividad comercial mediante la tienda de víveres como negocio familiar (en el que sus esposas los acompañaron) así como sucedió con él, hecho que se reproduce en el caso de su hija la madre 8, cuyo esposo tiene una comercializadora de granos en la cual ella espera poder apoyarlo, aunque para efectos de la organización por tríadas, pertenece a otra (tríada 8).

<sup>21</sup> Afinidades electivas vinculadas al *habitus*. Transmisiones al interior de la saga familiar relacionadas con el registro antropológico como bien lo señalara De Gaulejac (2016).

industrial, respetivamente, dos tienen estudios de posgrado (madre 3 y padre 9) y dos estudios en idioma inglés (madres 7 y 8). En lo atinente a la *ocupación, oficio o profesión* uno de los abuelos es conductor de servicio público (6), dos tenderos (abuela 7 y abuelo 9) y las dos restantes, amas de casa (abuelas 3 y 8). De los padres uno es conductor (padre 6), dos se dedican a la docencia universitaria y en la básica secundaria (madre 3 y padre 9) respectivamente, dos a la comercialización de flores en negocios propios establecidos en compañía (madres 7 y 8); es de anotar que las tres madres que hacen parte de esta saga han optado por el teletrabajo (3, 6 y 8). Cuatro de los cinco nietos son estudiantes (nietos 8, 9, 7 y 3), los cuales cursan, respectivamente, los grados de transición (preescolar), 5°, 6° y 9° de educación básica. Por último, el nieto 6 ha iniciado y suspendido estudios en dos programas educación superior (Veterinaria y Teatro) y del idioma inglés. El mismo, trabaja esporádicamente como modelo publicitario (nieto 6).

A continuación, hago referencia a características comunes que hacen parte de las condiciones de existencia de la población partícipe.

### ***6.1.1 Origen campesino, religiosidad y filiación política***

El Carmen de Viboral ha sido una localidad influenciada en principio por sus raíces campesinas, la religión católica, mayorías conservadoras y una minoría liberal, situación que ha ido modificándose a lo largo del tiempo por los flujos migratorios de personas que dejan las ciudades en busca de lugares más tranquilos no muy distantes de Medellín, la capital del departamento de Antioquia, y aproximadamente a partir de 2016 por ciudadanos venezolanos que se han ido instalando allí.

La infancia de buena parte de los abuelos (1, 2, 6 y 9) y de las abuelas (3, 7, 8 y 10) podría denominarse como una infancia rural y trabajadora que transcurrió en el campo (en las veredas de El Cerro, Viboral, La María, La Chapa y Rivera) entre el aprendizaje de los oficios domésticos para las niñas al lado de sus madres y el trabajo agrícola para los niños de la mano de sus padres. Por otro lado, en cuanto a la escolaridad, el abuelo 6 logró cursar unos cuantos años de escuela primaria, el abuelo 2 la primaria completa, las abuelas 3, 6, 7 y 8 uno o dos años de secundaria, los abuelos 1, 5 y 9 estudios de bachillerato completo (hasta 4° en ese tiempo) y bachillerato completo con título de Normalista para la abuela 4. Vale la pena anotar que esta fue la única de las abuelas que trabajó por fuera del hogar como maestra, porque las demás se desempeñaron como amas de



casa, a excepción de la abuela 7, que combinó estas labores con el trabajo primero en una fábrica de textiles y luego en una tienda de víveres (negocio familiar establecido en sociedad con el esposo de su hermana [abuelo 9 y abuela 8 respectivamente] en un local contiguo a la casa en la que residía).<sup>22</sup>

La segunda generación, en su mayoría creció en la zona urbana del municipio (madres 3, 4, 5, 7, 8 y padres 6 y 9), dos de ellos en veredas cercanas a la cabecera municipal (madre 10 en La María y padre 2 en Campo Alegre) y una sola creció en la zona urbana de otro municipio antioqueño en el que su padre (abuelo1) trabajó como maestro. Casi todos ellos aluden a la calle como espacio por excelencia para sus juegos de infancia (a excepción del padre 2 anclado aún a una infancia rural y trabajadora) la escolarización temprana y las actividades extracurriculares para los padres menores de 40 años, aparecen también como un aspecto común emergente (madres 7 y 8 y padre 9).

Con respecto a la tercera generación, es decir la de los nietos, es importante anotar que cuatro de ellos han crecido y aún residen en el Carmen de Viboral, dos en la zona urbana (nietos 4 y 6) y dos en zonas semiurbanas (nieta10 y nieto 9), una (nieta 2) entre El Carmen (fines de semana) y Medellín (en semana) dado que cursa estudios de Antropología en la sede central de la Universidad de Antioquia. Dos viven en Medellín (nieto 3 y nieta 8), una en Envigado (nieta 1), otro en Sabaneta (nieto 5) y una en Estados Unidos en la ciudad de Miami (nieta7), lo que me permitiría hablar para este último caso, de una tríada intergeneracional transnacional, término que fue acuñado por Rodríguez Triana (2011).

Para varios de los nietos pude leer en la manera como transitaron unos y aún transitan otros la infancia, resquicios del juego en la calle (nieto 6 y nieta 7<sup>23</sup>) y las actividades al aire libre promovidas por los padres (como en el caso de la nieta 2, el nieto 9 y el nieto 5), juego con peluches y muñecos (nieta 1), juegos de armar figuras (nieto 5), aunque todos ellos de algún modo tienen contacto con juegos virtuales. Sin embargo, solo uno de ellos, no alude al juego en su relato (nieto 4), todos comparten la escolarización temprana y la ampliación de la oferta de actividades extracurriculares.

---

<sup>22</sup> Lo que podría leerse como antecedente del teletrabajo como elección de las madres (3, 7 y 8) de la segunda generación.

<sup>23</sup> La madre 7 en un gesto de evocación de sus tiempos de infancia en una calle de un sector residencial, no muy transitado de Miami que lo permite, juega con sus hijas y otros niños que se van sumando (Posada-Giraldo, 2021b).

Es de anotar que el nexo con El Carmen de Viboral se sostiene, puesto que siete de los abuelos residen allí y el contacto entre ellos, sus hijos y sus nietos es permanente, en buena medida gracias a las telecomunicaciones y a las visitas continuas (abuelo 2, 6, 9 y abuelas 3, 7, 8 y 10). Tres de los abuelos residen en Envigado (abuelos 1 y 5 y abuela 4) los dos últimos viajan con frecuencia al municipio. Del primero puede decirse que lo hace muy esporádicamente, su hija y su nieta casi nunca, lo que permitiría suponer que esta sería la tríada con menor arraigo al pueblo, no así, por lo que muestran los relatos biográfico-narrativos, a los valores tradicionales encarnados en sus ancestros y que les han sido transmitidos.

Frente a la influencia de la religión católica observo el establecimiento de uniones matrimoniales para los miembros de la primera y la segunda generación, al igual que la administración del bautismo y la primera comunión, para todos, incluidos los nietos a excepción de cuatro de ellos menores de 10 años (nietas 8 y 10 y nietos 5 y 9). Así mismo, se presenta la asistencia a la misa dominical y a veces en semana en el caso de todos los abuelos (el abuelo 2 participaba del rito eucarístico a diario por televisión hasta su fallecimiento en abril de 2019), la devoción a la Virgen María expresada en el rezo del rosario (en descenso), pero aún vigente por ejemplo en la tríada 1.

En lo referente a la coexistencia política partidista, como bien se señala en el prólogo del libro *El Carmen de Viboral 1850-1950*:

El Carmen es un punto de encuentro y de confrontación de dos culturas, la católica y conservadora de Marinilla, fundada en el siglo XVII, y la comercial y de mentalidad liberal propia de los rionegreros desde fines del siglo XVIII. (Ortiz Naranjo, 1993, como se cita en Betancur Ramírez, 2001, p. 5)

Por lo tanto, El Carmen de Viboral es un sitio de confrontación y encuentro, que no niega las tensiones subyacentes a dos maneras de ver el mundo en constante pugna: la fidelidad a la tradición y el afán de progreso, que casi nunca se presentan en estado puro, y que al parecer lograron entrar en diálogo y construir salidas menos violentas a las acontecidas en otras regiones del país, permitiendo la convivencia de mayorías conservadoras y minorías liberales,<sup>24</sup> como se aprecia en la siguiente anécdota, sobre la vida y obra de un ilustre ciudadano.

---

<sup>24</sup> “Era un pueblo como se dice godo en el que solo había 56 liberales” (Giraldo Montoya, 2006, p. 175).

Don Rafael Gómez Ramírez –de filiación conservadora– compañero de don Ramón Antonio Giraldo Arango –de filiación liberal– en los trajines de la Administración municipal, le comentó: “Ramón, caminá vámonos. ¿Qué te pasó Rafael?” –le contestó don Ramón. A su vez don Rafael le enfatizó–: pero qué vamos a ver este señor diciendo que los liberales acaban con los templos y persiguen a los curas y vos haciendo la capilla del asilo y antes habías hecho la del hospital, ¿puede uno creer en eso? Caminá vámonos más bien. (Giraldo Montoya, 2006, p 174)

A este respecto es de anotar que, en los relatos biográficos de algunos miembros de la primera generación, es decir, de los abuelos, aparecen alusiones en la misma dirección:

En la casa era muy charro porque mi mamá era conservadora y mi papá era liberal y ellos dos peliaban por eso, ¡eso era hermoso!, pero ganaba Gómez, cómo era, ya no me acuerdo, bueno ganaba un conservador y ahí estaba mi mamá feliz y llegaba un liberal y ahí estaba mi mamá aburrída y el papá contento, eso no generaba problemas (abuelo 9).

Mi papá era muy respetuoso de los temas clericos, pero tampoco era muy explícito, era más bien parco, pero siempre rezaba sus padrenuestricos (abuelo 5, de filiación liberal).

Otro aspecto al parecer común a todos sin distingo alguno es la valoración de la educación formal por parte de los miembros de todas las tríadas intergeneracionales, como posibilidad para un mejor vivir.

### ***6.1.2 Exposición a la violencia social como hecho que enmarca el contexto***

Otro aspecto que a mi juicio hace parte de las condiciones sociales de existencia de la población y que no podría dejar de lado alude a la violencia social a la que han estado expuestos y que describo a continuación.

En el contexto colombiano la violencia como problema estructural generado por la desigualdad y la inequidad social, se constituye en telón de fondo que no puede dejarse de lado, en tanto afecta, querámoslo o no, nuestra vida cotidiana. Al respecto, es importante señalar que la violencia en Colombia:

ha sido ante todo de origen político, producida por el enfrentamiento de liberales y conservadores entre 1947 y 1957, y después, por las guerrillas comunistas formadas a partir de 1964 y por la respuesta del gobierno, con frecuencia brutal e ilegal, y de los grupos

paramilitares, creados desde 1978 por organizaciones de la droga, propietarios rurales y miembros de la fuerza pública para combatir la guerrilla. (Melo González, 2020, p. 384)

En el primero de los casos, referido al enfrentamiento entre liberales y conservadores, se inscribe la experiencia relatada en cumplimiento del servicio militar obligatorio persiguiendo la chusma (campesinos liberales alzados en armas, sindicatos de asesinar conservadores), la huida del pueblo en el que trabajaba como maestro para salvar su vida (abuelo 1), el desplazamiento a otras zonas en búsqueda de trabajo debido a la filiación política bajo amenaza de muerte (hermanos del abuelo 2 y abuelo 6), las historias que sobre estos hechos se narran en las familias que incluían la manera cómo la población se nombraba liberal o conservadora en función de preservar la vida (el abuelo 6 le cuenta a su hijo el padre 6), el asesinato del bisabuelo que fungía como alcalde de un pueblo vecino, seguido de la muerte de sus esposa y de la suerte que corrieron los hijos en estado de orfandad (historias narradas a la abuela 4 por sus ancestros). Decir, contar, narrar acto de transmisión por excelencia como bien nos lo recuerda (Chalier, 2008).

En el marco de la violencia guerrillera, narca, Estatal y paramilitar, las narraciones aludieron a hechos, tales como: el asesinato de miembros de la familia por rencillas personales (hermano de la abuela 4); de una persona por ajustes de cuentas en su establecimiento comercial (abuela 8 y abuelo 9); de la extorsión a manos de grupos guerrilleros y paramilitares, robos por delincuentes comunes, amenazas (abuelo 9, padre 6, abuelo 2 y padre 2) y el secuestro de miembros de la familia (abuelo 2, padre 2, nieta 2). Pero también, relataron el estado de zozobra, que se tornó permanente por varios años, donde “los fines de semana pasaban camionetas fuera guerrilla, fueran paramilitares y eso eran unos abaleos y mataban gente, le pusieron una bomba a un vecino, desaparecieron a muchos y secuestraron a otros” (abuelo 9).

Uno de los padres señala como inició un proceso de adoctrinamiento en las Juventudes Comunistas de Colombia, el cual abandonó rápidamente cuando le hablaron de renunciar a su herencia y al fruto de su trabajo para entregarlos al Estado. Así mismo, alude a las amenazas de secuestro de las que fueron objeto las mujeres de su familia si ellos no pagaban los montos de extorsión exigidos. Además, relató también como en ese contexto de sometimiento a la guerrilla y ausencia del Estado, según su lectura, se dio la incursión en el pueblo de grupos paramilitares.

Otro miembro de la segunda generación argumenta en favor de su postura política, que entra en tensión con la de su hija y sus coetáneos:

La juventud de ahora no entiende muchas cosas, a ellos no les tocó vivir lo que a uno. El pueblo estaba prácticamente sitiado, se corría peligro para venir del parque a la casa de los papás, ni se diga para ir y a Medellín volver. ¡Yo me salve más de una vez por de buenas!

Una vez caracterizada la población y presentadas sus condiciones sociales de existencia, como punto obligado de partida, me adentro ahora en la exploración de los relatos biográfico-narrativos individuales con la mirada puesta en la educación familiar en clave de transmisión intergeneracional, atenta a la emergencia de los sentidos, marcos de orientación o *habitus*.

## **6.2 Sentidos, marcos de orientación o *habitus* transmitidos por la educación familiar por caso**

Como resultado de la aplicación del MDR en sus dos primeras etapas (interpretación formulativa e interpretación reflexionante) presento a continuación los 30 casos que hicieron parte del estudio bajo la siguiente estructura: en primer lugar, su *contextualización* con respecto a sexo, edad, lugar de nacimiento, condición socioeconómica (clasificada como precaria, austera, sin precariedades) vivida en la infancia, profesión, estado civil, número de hijos, acontecimientos relevantes y alusiones al padre y a la madre; en segundo lugar, bajo la denominación *identificación del sentido, marco de orientación o habitus*, segmentos extraídos de los relatos biográficos relacionados con la educación familiar experimentada desde los lugares de hijos y de padres para las dos primeras generaciones, para la tercera desde el lugar de hijos, dando cuenta de contenidos, formas y procedimientos; y en tercer lugar, la inferencia de la orientación que tomó la educación familiar, equivalente al sentido o *habitus* que encarnó en cada participante, para cerrar con segmentos de densidad metafórica<sup>25</sup> que respaldan la interpretación y la nominación realizadas.

Presento los casos en atención al orden que marcan las tríadas y las sagas atenta a las trazas que va dejando la transmisión entre una y otra generación, y más adelante en apartados posteriores, también a lo que deja ver la lectura vertical (abuelos, padres, nietos).

---

<sup>25</sup> Entendidos como aquellos cargados de detalles, metáforas y/o gran emotividad (Bohnsack, 2010; Nohl, 2010).

### 6.2.1 Abuelo 1 (Entrevista realizada el 18 de mayo de 2017)

#### **Contextualización del caso**

Hombre de 87 años, nacido el 13 de diciembre de 1929 en El Carmen de Viboral. Viudo hace cuatro años, estudió becado en el Instituto Técnico Industrial del municipio y obtuvo el título de ebanista. Se desempeñó como maestro de escuela primaria en dos municipios antioqueños, en el último de ellos contrajo matrimonio por el rito católico y allí vivió hasta que se pensionó. Tuvo ocho hijos, cuatro hombres cuatro mujeres y tiene diez nietos en total. Hace 29 años vive en Envigado uno de los municipios que conforman el área metropolitana de Medellín, en compañía de sus cuatro hijos solteros (un hombre y tres mujeres). Padeció la pobreza en la infancia, tal y como lo describe a continuación:

Éramos tan pobres, tan pobres ¡paupérrimos! papá trabajaba en una fábrica de cerámica y lo que le quedaba era muy poquito, mi mamá y las hermanas hacían sombreros de paja y remendaban costales, se ganaban unos centavitos [...] mamá me mandaba dónde unas primitas de ella a ver si nos regalaban unos platanitos [...] sabían que nos alimentábamos muy mal porque no teníamos con qué, pero también sabían quiénes éramos nosotros [...] Define a su madre como una persona templada (severa) y a su padre como un hombre callado y cumplidor de todo aquello con lo que comprometía.

#### **Identificación del sentido, marco de orientación o *habitus***

Del relato biográfico del abuelo 1 emerge una tematización de la educación familiar, tanto de la que recibió en su familia de origen, como de la que ofreció a sus hijos, en la cual se advierte la *influencia de la religión* que conmina al cumplimiento “hay que ser buen cristiano, ir a la misa, confesarse de los errores que cometen, tiene que cumplir con los sacramentos”. Pero, además se deja leer en la narración la existencia de una cierta deuda que se establece entre padres e hijos. Por ejemplo, en la de él hacia su madre, relata que “si a mi mamá yo no le di plata por lo menos no le di problemas” y en la de sus hijos hacia él y su esposa, agrega que “eso nos dice la gente, que lo que es la familia nos lo deben a nosotros, a la educación que les dimos”. Aparece también un fuerte *contenido de valores relacionados con la convivencia*: así pues, emerge la *concordia* cuando

asevera que “enseñarles que había que tratar de no darle que sentir nada a nadie”; además, se revela *la solidaridad*, cuando dice que hay que “compartir con los demás”; y asimismo, se perciben *la lealtad y fraternidad*, cuando asevera que hay que “tener la amistad limpia, clara y sana con todos, y mucho más en la casa dentro de la familia” [...] “todos nos preocupamos el uno por el otro”.

En cuanto a *las formas y los procedimientos* utilizados para llevar a cabo la educación familiar se destacan *la enseñanza mediante el ejemplo y la réplica del castigo físico*. Concretamente se revela *la enseñanza mediante el ejemplo* cuando dice: “mis padres eran cumplidos, yo soy cumplido de acuerdo con como fuimos nosotros, queríamos que así fueran los hijos; generalmente los hijos son lo que es uno”. Así mismo, se manifiesta a *la réplica de la práctica del castigo*, a la que le atribuye valor formativo como algo merecido por una falta cometida y para aprender que eso que hizo no se vuelve a hacer, cuando agrega “yo hice lo que hacían conmigo, antes de castigar un muchacho le explicaba porque merecía eso, para que aprendiera y no volviera a hacer eso que había estado mal”.

Así pues, de lo anterior se infiere una *orientación a la solidaridad (como establecimiento de relaciones con los demás)*, como puede constatarse en los extractos siguientes:

[...] Yo no tuve problemas en ninguna parte, ni con los compañeros ni con nadie, no sé qué es un problema con la gente [...] Traté de ganarme la gente, me la gané a ella, a la familia y a toda la gente del pueblo también.

Por lo tanto, se –donde se revela la solidaridad como mecanismo para establecer relaciones con los demás y hacerse querer–.

[...] Y la señora dijo: yo le respondo si quiere le doy ya la plata, si él no se los paga es porque no puede, él es el maestro, es el profesor de los hijos, es la persona más querida de aquí de este pueblo –lo que manifiesta *reconocimiento, respaldo y reciprocidad*–.

[...] El problema del país es un problema personal de gente que se preocupa solo por lo propio, por lo suyo –lo que revela rechazo al egoísmo–; no por lo de los demás. Es puro interés personal, todo personal, no hay nada que adquiera ese sentido de ser generalizado para todos los que lo rodean a usted –lo que demuestra una marcada aprobación a la *solidaridad*–.

### 6.2.2 *Madre 1* (Entrevista realizada el 26 de mayo de 2017)

#### **Contextualización del caso**

Mujer de 45 años, nacida el 13 de junio de 1971 en el municipio antioqueño de Montebello. Allí, en una institución oficial, cursó hasta décimo grado de educación básica secundaria hasta cuando su familia se trasladó a la ciudad de Envigado, en donde culminó estudios de bachillerato en un colegio privado de carácter religioso. Obtuvo el título de Tecnóloga en Administración financiera y se desempeña como funcionaria bancaria desde hace 27 años. Es casada por matrimonio católico del cual nacieron dos hijas. La mayor de las cuales tiene 14 años y la menor tiene 10. En la actualidad vive en Envigado con su esposo y sus dos hijas.

Su infancia transcurrió en un contexto de austeridad: “papá trabajaba tanto, para darnos lo que necesitábamos, con mucho sacrificio, todos estudiando y papá pensionado”, –pero afirma que siempre tuvieron lo necesario–. De su padre dice que “con él tenía que ser así –con la mano hace un gesto que indica rectitud y agrega–: “derechito”. Con respecto a su madre afirma que con ella tenía más confianza, aunque no tanta.

#### **Identificación del sentido, marco de orientación o *habitus***

Del relato biográfico de la madre 1 emerge una tematización de la educación familiar que deja ver, entre los *contenidos* recibidos de sus padres y a la vez transmitidos sus hijas *el respeto, la honestidad y el ahorro*, como cuando dice: “respeto por la familia, ser correctos, el amor y el buen trato entre todos en la familia, no gastarse todo lo que uno se gana, pagar hasta el último peso que se deba”. Igualmente, se revelan las *prácticas religiosas*, cuando afirma: “rezamos el rosario con papá, las niñas aprenden a rezar en familia y eso es bueno, vamos a misa cada ocho días, eso no se puede perder, hay que darle gracias a Dios, tenemos una vida maravillosa”. Así mismo, emergen *el pudor, la castidad y la virginidad* cuando menciona: “uno seguía esos principios, no se lo voy a dar a nadie, cuidarse para un solo hombre y yo se los digo a ellas: no estén con el uno y con el otro”. Además, se manifiesta *la avenencia y la unidad fraterna*, cuando asegura que: “somos muy unidos, mis hermanas son lo que yo más amo, mis dos hijas no se llevaban muy bien cuando estaban más chiquitas pero eso ha mejorado, me siento feliz al verlas conversando y riéndose juntas”.



También, se percibe *la responsabilidad* como contenido cuando asevera que: ¡ellas tienen que encargarse de sus cositas! Más aún, se observa *la expectativa de reciprocidad y gratitud* cuando arguye: “usted empieza a trabajar, sea grato con su papá y su mamá, ayúdeles, la hija me dice: cuando yo trabaje mami le cambio esa cocina y tranquila que su pensión se la va a gastar usted con mi papá”.

Por otro lado, se observa una *mayor exigencia normativa y restrictiva* para las mujeres y *mayor permisividad* para los hombres en su hogar de origen, cuando dice: “ellos podían tener novia, fumar, tomar, demorarse en la calle, parrandear, en cambio nosotras las mujeres no, y ellos eran celosos con nosotras”.

Emerge también una cierta ambigüedad frente a los roles tradicionales marcados por el sexo (en cuanto a las labores domésticas y el matrimonio) transmitidos, que denota efectos en la recepción que hace su hija-nieta, la nieta 1:

[...] “Era un hogar machista, nos tocaba hacerle todo a los hermanos hombres, llevarles la comida a la cama, lavarles los tenis, cargar agua, ¡ellos no tocaban una trapeadora, se volvían maricas!”, –lo que denota un aire de queja, de inconformidad– ¡pero eso nos hizo berracas– fuertes–! –dicho en tono de aceptación y capitalización de las circunstancias– [...] Claro que la hija mía dice: mami, ¡yo no me voy a casar, esta no es la vida que yo quiero para mí! –lo que podría interpretarse como una resistencia al matrimonio bajo la reproducción del modelo– Y el papá responde: ¿Eh y por qué? ¡Si vivimos tan bueno!, ella dice: ¿Sí? Vea, la mamá trabaja y viene a barrer a trapear y atenderlo a usted... –Donde se revela una explicitación de inequidad entre hombres y mujeres– [...] ¡Esa no es la vida que yo quiero papi! ja ja ja! Y yo le digo a él ¡Si vio mi hijo, si vio! –En tono vedado de reclamo–.

En cuanto a *las formas y los procedimientos* observados en la educación familiar se advierten cambios al pasar del lugar de hija, al de madre: *cercanía emocional, confianza, comunicación más directa y paso del castigo físico al diálogo*, como se observa en los siguientes extractos:

[...] “Yo trato de hacer lo que hicieron papá y mamá conmigo, pero en un ambiente de mayor confianza. Uno no se atrevía a contar nada, le daba miedo, por ejemplo, perdí una materia y yo: ¡me van a matar!, borré el ‘uno’ y puse un ‘cinco’, claro, se dieron cuenta, mandaron llamar a mi mamá y ella: ¡esta si se la ganó! [...] y me dio con la correa! En cambio, las hijas más tienen esa confianza de contarme, me cuentan lo bueno, lo malo,

¿Sacó 1? Bueno, ¿qué va a hacer para recuperarlo? es su responsabilidad”. –Lo que revela la importancia otorgada al rendimiento escolar–.

[...] “a mi hija mayor el papá la pelaba hasta que yo le dije: ¡no me le vuelve a pegar a la niña, a la niña es cuestión de hablarle y usted calmado!”

Por lo tanto, de lo anterior se infiere una educación familiar *orientada a la solidaridad (ayudar a la gente)*, como puede corroborar en lo que sigue:

[...] “Le digo hija lo que quiera hacer, hágalo con amor, hágalo con humanidad, de manera generosa y solidaria, humildemente –modestamente sin presumir– no se le olvide: primero está la ge... no piense que se va a enriquecer con la profesión que ayude a la gente, es que es muy horrible... Yo soy empleada bancaria y, me da una rabia cuando ponen a caminar a la gente pa’ un lado y pa’l otro, viendo que los pueden ayudar, eso a mí me parte el corazón y así son los médicos con uno, no preguntan, no dicen nada y ponen a voltiar a todo el mundo sin saber si la persona tiene platica pa’ desplazarse...” –lo que implica *solidaridad ayudar a la gente*, pensar en el otro–.

[...] “Yo amo ser mamá, esa es mi profesión, antes de ser administradora financiera soy mamá, entonces a mí no me choca levantarme un sábado y llevarles el desayuno a todos a la cama, no me choca, no me choca, no me siento humillada porque amo lo que hago”.

Por eso uno tiene que tener un proyecto de vida hija, si se quiere casar, si no se quiere casar...”.

### 6.2.3 Nieta 1 (Entrevista realizada el 26 de mayo de 2017)

#### **Contextualización del caso**

Niña de 14 años, nacida en Envigado Antioquia el 3 de junio de 2003. Su familia está conformada por madre, padre (casados por el rito católico) y dos hijas. De las hijas es la mayor y la diferencia de edad entre ambas es de cuatro años. Actualmente cursa 8° de básica secundaria en la misma institución privada de carácter religioso en la que culminó bachillerato su madre. Practica baloncesto, entrena tres veces por semana y asiste a clase de natación cada domingo. Su vida ha transcurrido sin afugias económicas. De sus padres valora el sentido del humor, el esfuerzo y la rectitud.

### **Identificación del sentido, marco de orientación o *habitus***

Entre los *contenidos* que circulan en la educación familiar y que emergen en su relato se destaca la presencia de *valores encarnados en los padres*, asociados en primer lugar con un clima amable, que inspira confianza: “mi mamá es de las que disfruta el humor, es risueña y papá es muy chistoso” –jovial–. Así mismo, se revelan *la responsabilidad y la orientación al logro* cuando afirma: “Mamá es de las que trabaja duro”. Igualmente, se manifiesta *la dedicación* cuando dice: “es de las que le gusta esforzarse” –aplicado a lo que hace–. Así mismo, se denota *la conformidad con las reglas y el empeño*, cuando asevera: “a él también le gusta esforzarse –pone empeño– y quiere que todo esté correcto”. Finalmente se podría colegir la *identificación con el padre y la madre como modelos parentales* cuando agrega: “¡entonces me parece que son una mezcla perfecta!”.

En lo tocante a *las formas y los procedimientos* presentes en la educación familiar se reivindica nuevamente el ambiente distendido y de jovialidad en el que se desarrolla, cuando afirma: “está permitida la risa”. Así mismo, emerge la *claridad en las normas* cuando asevera que “lo que no está permitido es comer en la sala del televisor, ni arriba, nos tenemos que acostar temprano en semana”. También, se manifiesta *adaptación de las normas a las circunstancias* (mediada por la argumentación y el diálogo) cuando dice “o si hay una excusa válida nos podemos acostar más tardecito”. Igualmente, se revela a *la adaptación de las normas en función de la edad*, cuando agrega que “las reglas han cambiado mucho porque ya hemos crecido y también nos hemos vuelto más maduras”. Además, se hace notorio el paso *del castigo físico a la amonestación verbal*, al afirmar que “cuando era pequeña me pegaban, ahora solo me regañan”, pero también resulta evidente que el incumplimiento de la norma tiene consecuencias; verbigracia, en lo tocante a la sanción que recibe por la falta de respeto, asegura que: “si soy grosera me bajan del carro”

Por lo tanto, de lo anterior se infiere una educación familiar con *orientación al logro (escolar)*, tal y como puede evidenciarse en los siguientes fragmentos:

[...] “Ya como en el tercero y cuarto periodo me vine a poner juiciosa” –de donde emerge que se aplicó–, “súper buena estudiante y en ese entonces existían los billetes de honor, esos billetes de honor se los entregaban a las personas que quedaban en un promedio de 4,7 para arriba” –lo que significa un alto rendimiento académico, porque en el colegio se califica sobre 5–, “entonces, eso fue como ¡Ah el *hit*, ya lo más grande, lo más inteligente!” –porque

alcanzó el logro propuesto– [...] “entonces ya me llegué a ganar uno de esos en primero” – grado 1º– “ocupé ese cuadro de honor” –listado de estudiantes a los que se les hace ese reconocimiento público por su alto rendimiento académico– [...] “y quedé en ese cuadro con un promedio de 4,8 y mis papás me dijeron ¡ay qué juiciosa!” –lo que advierte el reconocimiento parental–. “Y yo toda feliz porque lo había conseguido” –de lo que emerge la satisfacción–. [...] “Toda la vida he sido terca y tengo un carácter fuerte y por eso choco mucho, mi papá y yo tenemos los genios muy iguales”. [...] “Yo soy como más ruda, yo no me dejo caer, soy muy fuerte” [...] “yo soy una chica muy fría, no expreso sentimientos, que un abrazo, que te amo, yo no soy esa clase de persona, será por genética, en la familia de mi papá también son así” –lo que sugiere identificación con el padre y adscripción al linaje paterno–.

[...] Uno no puede ser obligado a hacer lo que no le gusta, y si rezo pues rezo –lo que muestra que ante la situación asume posición–.

**6.2.4 Abuelo 2** (Entrevistas realizadas 15 de junio, 21 de julio, 21 de septiembre y 4 de octubre de 2017)

### **Contextualización del caso**

Hombre de 96 años, nacido zona rural de El Carmen de Viboral el 16 de marzo de 1921. Viudo hace 15 años (en 2017 al momento de la entrevista), fue agricultor de oficio. Cursó hasta la mitad del 4º en la escuela de la vereda, luego se trasladó a la escuela urbana de varones de la cabecera municipal porque según él: “los maestros del pueblo sabían más que los del campo y quería avanzar estudiando”. A la muerte de su padre, presionado por sus hermanos mayores, se vio obligado a dejar la escuela y dedicarse a la agricultura para sostener a su madre y sus hermanas. De su matrimonio (por el rito católico) nacieron 12 hijos, cinco hombres y siete mujeres. Sus hijos le dieron 10 nietos, nacidos de cuatro de sus hijos varones. Vivió con sus siete hijas solteras hasta el momento de su fallecimiento en abril de 2019 en la misma casa finca ubicada en una vereda del municipio. De sus padres afirmó que eran discretos y respetuosos.

### **Identificación del sentido, marco de orientación o *habitus***

En cuanto a la educación familiar (tanto en la que recibió de sus padres, como de la que ofreció a sus hijos) emergen funciones y *contenidos* claramente discriminados para el padre y para la madre, como lo dictaba la época. Así pues, en su relato se revelan como *contenidos el trabajo, el buen comportamiento y la formación religiosa*.

Concretamente, en lo referente a la al *trabajo* el abuelo 2 afirma: “Mi papá nos enseñó a trabajar la tierra, a sembrar, a regar y recoger; mamá nos enseñaba a rezar a que viniéramos a misa, nos hacía de comer”. –Pero, al ocupar él el lugar de padre, sugiere un movimiento, a juzgar por el uso del plural–: “les enseñamos en el hogar el buen comportamiento, como debían de portarse, a rezar, también trabajo”, –es decir, trabajo doméstico como cocinar, limpiar, ordenar. A lo que agrega...– “que aprendan en el hogar todo lo que se hace”. –Se observa también una alta valoración del *estudio* a través de la educación escolarizada y de la formación profesional, al afirmar– “y cuando crecieron una midajita pa’ la escuela y después yo les ayudé a pagar sus estudios”. “A todos los he hecho preparar, a cinco hombres y siete mujeres” –lo que revela, además, que la formación académica la se prioriza para todos sin discriminación–: “estudiar pa’ un mejor vivir, para trabajar en la vida, para sostenerse, para hacer cosas, ¿no ha visto que las mujeres estudian unas hasta llegar a la presidencia de la nación?” –De lo que se infiere que debe formarse para liderar–.

En lo tocante a *las formas y los procedimientos* se observó una cierta actitud hermética cuando se indagaba por la presencia del castigo, que solía ser bastante común para la época. No obstante lo expresado, los extractos a continuación sugieren la existencia de buen trato.

“Mi mamá no insultaba, ni decía cosas feas, era de boca muy cerrada, mi papá también”, –actitud que, según él, sostuvo con respecto a sus hijos–: “los corregíamos con mucho cuidado”. –Se revela además el respeto y la obediencia en una y otra generación como uno de los efectos–: “No éramos rebeldes, no dimos que hacer” [...] “No tuve que sufrir por ninguno, respetaron todo el orden”.

Por lo tanto, *el enseñar, aprender, estudiar, ser solidario, ayudar, servir y trabajar por el bien común* permiten inferir una educación familiar orientada a *la solidaridad (formación para el liderazgo y el servicio a la comunidad)*, como se ratifica en lo que sigue.

[...] “Yo quería avanzar estudiando, pero mi papá se murió y no tuve quien hiciera fuerza por mí” [...] “El estudio no sirve pa’ nada”, –dijeron los hermanos– “¡deje de haraganear y póngase a trabajar!”.

[...] “Yo conocía las necesidades de las veredas y conversábamos para solucionar” – lo que revela un compromiso con el liderazgo comunitario–, “Les enseñé para qué servía la Acción Comunal” –lo que indica formación para la participación comunitaria y la autogestión–. “Yo ayudé a fundar la escuela en nueve veredas y a conseguir maestros: Maestros pa’ las escuelas y habrá educación para todos” –donde se manifiesta un liderazgo comunitario enfocado en la educación–.

[...] “Ser solidario, ayudar a los demás, servir es un gozo que inunda el alma” –lo que implica una vocación de servicio– “unidos podemos hacer un mundo mejor” –lo que revela su vocación por cooperar y trabajar por el bien común–.

#### **6.2.5 Padre 2** (Entrevista realizada el 15 de junio de 2017)

##### **Contextualización del caso**

Hombre de 57 años, nacido zona rural de El Carmen de Viboral el 9 de mayo de 1960. Tecnólogo en Administración de empresas, panadero de oficio, administra su propio negocio. Es casado por matrimonio católico del cual nacieron tres hijos (dos mujeres y un hombre) con quienes vive actualmente en zona urbana del municipio. De sus padres afirma que eran muy estrictos: “como éramos tantos, no podían ser blanditos con uno: haga esto y uno era sumiso, obedecía”. De la madre señala que era “detallista y amorosa”. De su padre reconoce su calidad de líder comunal. Acota que por contingencias de salud de los dos hermanos que le antecedían, le correspondió fungir como hermano mayor, lo que le implicó, como él lo nombra “ser la mano derecha de los padres” en las labores agropecuarias y en las del hogar, ayudando a la madre y oficiando como una especie de asesor de sus hermanos menores que aprendían las labores del campo observándolo, al igual que relevando a su padre, quien ejercía actividades de liderazgo comunitario y presidía la acción comunal a nivel veredal, municipal y del oriente antioqueño.

### **Identificación del sentido, marco de orientación o *habitus***

El relato del padre 2 permite apreciar entre los *contenidos* que le fueron transmitidos el lugar central que tiene el trabajo, cuando dice: “el estudio era complementado colaborando en la finca, en los quehaceres de la casa, al ir creciendo ya era uno un trabajador más de la finca, el día que me gradué trabajé en el campo hasta dos horas antes”. Igualmente, emergen las marcadas diferencias por el sexo a este aspecto, cuando agrega: “las mujeres tenían sus quehaceres en la casa y los hombres en el campo (era más físico, más que todo); los dormitorios también eran aparte, las muchachas en una pieza, los hombres en otra”.

Así mismo, en su relato manifiesta lo tocante al servicio a la comunidad, cuando afirma que “Tuvimos una de las primeras 100 líneas telefónicas instaladas en el pueblo, pero antes que ser una cosa pa’ la familia era un servicio comunitario. Aquí veían los vecinos a llamar o a esperar llamada”. Por otro lado, se manifiesta el reconocimiento de la finalidad formativa de la educación familiar recibida en su infancia, cuando asevera que: “fue una educación, sin ser a punta de rejo y palo, muy convincente..., que se diera uno cuenta de que nos estaban formando era para la vida” –lo que implica la finalidad que procura sostener en la educación que les brinda a sus hijos–.

Igualmente, se destaca la importancia que le concede a la firmeza en las decisiones cuando arguye que: “cosas que quedan plasmadas y que uno ve que uno tiene que formarlos, sin ser uno alcahuete, parao uno en la raya”. Así mismo, se destacan como *contenidos* los valores del respeto y la obediencia, cuando sostiene que: “La norma era para respetarla y pa’ acatarla, y las órdenes eran pa’ cumplirlas”.

En lo tocante a *las formas y los procedimientos* se aprecia (de la educación que recibió en su familia) la *delegación de la autoridad paterna a la madre*, cuando el padre se encontraba ausente, cuando dice: “Se iba el papá y la norma era: obedézcanle a su mamá”. Igualmente, se revela la existencia de un *espacio para dar explicaciones*, aunque al parecer no fueran muy tenidas en cuenta, seguidas de la aplicación del consabido castigo, cuando afirma que: “al otro día el reporte: ¡se manejó mal! ¡Tenga!: ¿Uste por qué no hizo esto? le hacían los reclamos a uno ¡que no, que esa no es la razón y tenga también!”. Así mismo, ocupaban un lugar actos leídos por el padre 2 como *estímulos al buen comportamiento*, cuando agrega: “se ha manejado bien, tenga su mudita de ropa, tenga pa’ semana santa, tenga pa’ diciembre”, o *expresiones de afecto* de parte de

su madre, cuando asevera: “mamá era muy detallista, tras de que éramos tantos, no se olvidaba del cumpleaños de cada uno”.

Se observa también un *cambio en la aplicación del castigo físico*, en cuanto a la frecuencia, los motivos y los objetos utilizados cuando arguye que antes:

Una pela era con una sogá o un arriador, en cambio uno poquitas veces ha sacado la correa y juetiao a los hijos, pero ya es por una cosa exagerada, no como era primero que cualquier cosita, tan y tenga.

Del mismo modo *reivindica del valor formativo del castigo* cuando sostiene que:

[...] De todas maneras eso a uno le sirvió y uno tenía que hacer muchas veces con la mano en el corazón y también con la vara pa’ reprimir y ponerse firme, porque de todas maneras uno no se la puede dejar montar de ellos, ni que a uno tampoco lo pasen desapercibido y los castigos se dan, ya sea, no digamos como físicamente, usted como no me cumplió con esto, no me ve televisión, nada de mecate, nada de esto y acuéstese a tal hora y levántese acá cuando la llamen.

Por lo tanto, de lo anterior se infiere una educación familiar *orientada hacia la responsabilización (familiar-laboral)*. A lo que se agregan aspectos que emergen del relato en lo tocante a *hacerse cargo, tomar el mando y responsabilizarse*, tal y como sigue.

[...] “Ha sido un trabajo, una lucha y una constancia”.

[...] papá de todas maneras fue un líder comunal, entonces mantenía en reuniones que en tal parte va a haber un convite que hay que ir a hacer esta diligencia, que hay que ir a Medellín pa’ gestionar esta obra, entonces en mucha parte uno tenía que coger sobre todo a nivel de trabajos, la vocería, porque papá en una semana podría estar fuera del trabajo tres, cuatro días, inclusive en las noches llegar aquí del trabajo, que tengo reunión del concejo municipal, tengo reunión de esto y hágale, hágale...

#### **6.2.6 Nieta 2** (Entrevista realizada el 7 de julio de 2017)

##### **Contextualización del caso**

Mujer de 20 años de edad nacida y criada en la zona urbana del El Carmen de Viboral el 6 de mayo de 1997. Es la hermana mayor de los tres hijos nacidos del matrimonio de sus padres, seis



y ocho años la separan de sus dos hermanos menores. Asistió a un colegio orientado desde la pedagogía Waldorf, dirigido por una de sus tías paternas. Desde niña participó en actividades artísticas, deportivas y culturales y en su adolescencia fundó (en compañía de unos amigos) un grupo ecológico desde el cual adelantaron campañas de sensibilización dirigidas a distintos grupos poblacionales de la comunidad, orientadas a generar consciencia sobre el cuidado del ambiente. Al momento de la entrevista en 2017 cursaba tercer semestre de Antropología en una universidad pública de la ciudad de Medellín. De sus padres dice: “La palabra del papá es rectitud, hay que hacer las cosas bien, hacer lo correcto”. De su madre destaca que: “siempre estaba ahí por las tardes para hablar, ayudarme en las tareas... ha sido un acompañamiento primordial”.

### **Identificación del sentido, marco de orientación o *habitus***

En cuanto a los *contenidos* presentes en la educación familiar emerge el reconocimiento de ambos *padres como referentes de autoridad* cuando dice: “los dos en referencia a las normas y todo eso, han sido figuras de autoridad y de respeto en la casa”. Así mismo, se revela la *valoración de la existencia de las normas*, y en torno a ellas, el desarrollo del *respeto, la responsabilidad* y el *cumplimiento*: “siempre ha habido como una norma y siempre nos han hecho entender que hay unas responsabilidades, siempre ha sido: haga sus tareas, haga sus trabajos, cumpla, sea organizado, tiene que responder”.

En lo atinente a *las formas y los procedimientos*, en la nieta 2 aparece de manera reiterativa alusión a *la presencia, el acompañamiento y la cercanía afectiva de los padres y el valor atribuido al ejemplo*, cuando afirma que “ha sido una educación de mucho amor y mucho acompañamiento porque ellos siempre han estado ahí. También, se observa una *educación desde el ejemplo*, cuando agrega que “uno ve lo que ellos son..., que hacen cosas que son buenas”. Así mismo, se revela el *control* que ejercen, por ejemplo, en cuanto *al uso de la tecnología*, al afirmar que: “antes si yo quería ver tele o estar en el computador tenía que pedir permiso”. [...] “aquí en la casa siempre se ha pensado que, si eso no es controlado, usted termina es haciendo un daño al niño”. Por otro lado, frente al tipo de castigos se observó una actitud evasiva, al argüir: “no sé, yo me acuerdo mucho pues como de, no es que no sé”. No obstante, hay alusiones *al enojo y el regaño* por parte de los padres *frente al incumplimiento de las normas* establecidas y las tareas y responsabilidades

asignadas en función de la edad, cuando relata que: “lavar los platos, recoger los juguetes, ayudar a cuidar a los hermanos pequeños, no molestarlos”.

Sumado a lo anterior, se revela la presencia (en la educación familiar) de valores como *la responsabilidad, la ternura, la colaboración y la unión*, vinculados al mandato paterno guiarse por la *rectitud* (entendida esta en su acepción de *integridad* y asociada a *la justicia, la equidad y la honradez*), lo que permiten inferir, como efecto sobre la nieta 2, una *orientación hacia la reivindicación (derechos de comunidades campesinas)*, como puede constatarse cuando afirma:

[...] “Yo quería estudiar algo social algo que tuviera que ver como con el trabajo con las personas” –lo que revela una inclinación al trabajo con comunidades–, “y yo decía la Antropología es lo mío, yo creo que esto me va a hacer feliz” –lo que denota la búsqueda de la felicidad en la profesión–.

[...] “Me imagino como trabajando con derechos humanos, siempre vinculada con el otro y defendiendo los derechos del otro y que no sean vulnerados, puede ser sobre la soberanía alimentaria –lo que demuestra una conexión con la agricultura y la panadería oficios de su abuelo y su padre–.

Es que eso es un derecho, acá no hay nada como para defender nuestra tierra y a mí me duele mucho eso, me duele que un campesino tenga que cultivar flores [...] Porque el gobierno no le ofrece unas buenas condiciones para vivir bien de la agricultura, entonces, me imagino siempre trabajando así, como con gente como con comunidad, apoyándolos... –De donde se observa sensibilidad frente a las problemáticas de las comunidades campesinas y sugiere el deseo de poner su conocimiento y su formación al servicio de las mismas–.

#### **6.2.7 Abuela 4** (Entrevista realizada el 19 de octubre de 2018)

##### **Contextualización del caso**

Mujer de 73 años nacida en El Carmen de Viboral el 19 de noviembre de 1945. Estudió hasta 4° de bachillerato (equivalente en la actualidad a 9° de educación básica secundaria), y posteriormente, cuando ya estaba trabajando como maestra de escuela, culminó el curso que la acreditó como Normalista. Afirma haber sentido la pobreza en la infancia: “porque en ese tiempo

era poco lo que se ganaba”. Estableció con la hermana que le seguía, en calidad de hermanas mayores, un acuerdo: “las dos íbamos a trabajar, el lema de nosotras era sacar a los hermanitos adelante, que pudieran estudiar y lo hicimos con los tres que nos seguían a nosotras”. Casada por matrimonio católico del cual nacieron cuatro hijas mujeres, tiene cuatro nietos, uno por cada hija, dos hombres, dos mujeres. Los nietos hombres tienen condiciones particulares (uno a nivel cognitivo y otro a nivel físico). Vive con su esposo en Envigado, ambos son pensionados. Viajan al Carmen de Viboral con frecuencia, allí reside su hija mayor. Hace aproximadamente dos años sufrió dos isquemias cerebrales. De su madre dice que era estricta, templada, temperamental y exigente; de su padre afirma que era cariñoso y asequible.

### **Identificación del sentido, marco de orientación o *habitus***

Del relato de la abuela 4 emergen *contenidos* que le fueron transmitidos a través de la educación familiar, principalmente por su madre, tales como *la pulcritud*, cuando dice: “ella era exagerada en el aseo y escrupulosa... no no no... que cosa tan horrible”. Así mismo, se manifiesta *un alto nivel de exigencia* cuando agrega: “La mamá era muy templada y nos exigía mucho, mucho que nos exigía y tenía esta particularidad, nos exigía más a las mujeres sobre todo a las dos mayores, con los hijos si era más querendona”. Igualmente, se observa *la exigencia* (que ella transmitió también a sus dos hijas mayores), cuando asevera: “yo reconozco que fui muy estricta con ellas, bastante, muy celosa, sobre todo con las dos mayores”. En el mismo sentido, la exigencia también que se veía reflejada en el estricto apego al *comportamiento moral, fidelidad y franqueza* que les insistía, debían observar en sus relaciones, esto último aprendido de su padre, como lo revela su relato cuando arguye: “les inculcaba mucho que se comportaran bien con los novios que fueran leales y sinceras con ellos y con las amigas”. Además, se aprecia *la eficiencia, la consagración y el amor por el trabajo* cuando afirma: “les inculqué mucho, mucho, mucho que los empleos que ellas tuvieran, los hicieran bien que fueran dedicadas que los hicieron con amor”. De igual modo, resalta la importancia de la *economía doméstica* cuando comenta: “les enseñé a manejar el dinero, todas cuatro son las que manejan el dinero en el hogar, arman el presupuesto y saben defenderse.” Más aún, se denota respecto a *la crianza de las hijas*, en especial la de las dos mayores, que: “Me tocó muy solita porque el esposo trabajaba lejos”.

En lo tocante a las *formas y procedimientos*, de la educación familiar recibida emergen dos posturas opuestas: la primera, encarnada en la madre, cuando afirma que “la que más castigaba era la mamá: nos llevaba a pellizcos para la casa si nos estábamos demorando en la calle y también nos pegaba con correa, eso era horrible, era muy duro”. La segunda, encarnada en el padre y contraria a la anterior, cuando asevera que: “en cambio mi papá no; nos reunía, nos hablaba mucho con ese cariño nos decía que eso no estaba bien hecho”, lo que revela la conminación al diálogo y a la concertación.

Desde su lugar de madre, aunque no aparecen en su relato alusiones directas a la aplicación de castigos y sanciones a sus hijas, se revela la reiteración de su *actitud estricta y exigente* hacia ellas, al igual que consigo misma; lo que sugiere una educación familiar *orientada intachabilidad (en el comportamiento que conduzca al reconocimiento)*, como se observa en lo que sigue:

[...] El papá de mi papá o sea mi abuelito los abandonó cuando estaban pequeñitos, yo no sabía que tenía abuelo y lo vine a conocer en el hospital... le dijo la señora que me llevó: ¡vea esta es su nieta mayor!... él me cogió la mano y me la apretó... ¡muy duro conocer al abuelito y verlo muriéndose! –Lo que implica un reconocimiento tardío–.

[...] “Mi cuñada no me quería, le decía a él que yo no le gustaba, que se quedara con la otra, ¡eso me dolía...! Después cuando se estaba muriendo en el hospital, me hicieron entrar donde estaba ella, me apretó la mano, me dijo que la perdonara y se murió –lo que sugiere resarcimiento tardío–.

[...] Es muy duro que a uno lo menosprecien –de lo que se infiere amor propio herido, sentimiento de indignidad–.

[...] Yo me siento muy querida por mis hijas, me tienen en una altura, son muy nobles, se preocupan mucho por mí, una de ellas se le enfrenta al papá y le dice déjela hablar, que ella también puede... –de lo que se infiere reconocimiento, cariño, respaldo–.

#### **6.2.8 Madre 4** (Entrevista realizada el 21 de octubre de 2018)

##### **Contextualización del caso**

Mujer de 48 años nacida en El Carmen de Viboral el 31 de diciembre de 1969. Ingeniera mecánica en la actualidad, vivió sin precariedades económicas en la infancia, porque narra que no

le faltó vivienda, vestido, alimentación, salud y juguetes. Incluso, cuando su padre se quedaba sin empleo, su familia contaba con el apoyo económico del abuelo paterno. Estudio y deporte (baloncesto) coparon su tiempo de infancia y adolescencia. Lo relacional ocupa un lugar importante en su relato. Empezó a trabajar antes de graduarse y brindó apoyo económico a los padres para trasladarse del pueblo a la ciudad de Medellín para concretar la formación profesional de sus dos hermanas menores. Trabaja en una empresa privada hace 20 años. Casada por matrimonio católico (que duró cinco años), ahora es divorciada. Tiene un hijo varón que cuenta con 19 años con quien reside actualmente en El Carmen de Viboral y que en sus palabras “no encaja en los parámetros promedio porque tiene una forma particular de ser en lo intelectual y en lo relacional”. De su madre desataca su dedicación cuando afirma: “mi mamá fue una mamá muy entregada, yo no percibí nunca que mi mamá estuviera en otro lugar que no fuera en el trabajo y con nosotras”. De su padre atestigua que “si bien mi papá estuvo, ehh mi papá en general, fue un padre más ausente”.

### **Identificación del sentido, marco de orientación o *habitus***

En lo que se refiere a los *contenidos* presentes en la educación recibida en su familia de origen, su relato da cuenta de valores como *la fraternidad* y *el diálogo*, cuando afirma que “nos inculcaron conversar sobre las diferencias que tuviéramos y no irnos a dormir enojadas”. Además, en su discurso se manifiesta el valor del *manejo eficiente de los recursos* cuando agrega: “calidad de vida nos dieron siempre, con los recursos que tuvieron, no muchos, pero muy bien puestos y optimizados”. Igualmente se revela un *ambiente familiar muy normatizado*, cuando asevera “que se debe hacer... y que no se debe hacer..., qué es lo inadecuado..., lo adecuado”.

Así mismo, su discurso deja ver un *alto nivel de exigencia* por parte de ambos padres en acotes como los siguientes:

Mi mamá fue, coincidentalmente, profesora mía hasta 3°. Eso marcó mi forma de aprender y de relacionarme... Me exigía mucho, obviamente en lo intelectual, y en términos de disciplina era más apretaita conmigo... era disciplina férrea. Mi papá era: ve, ¿por qué no sacás más?, ¿por qué este promedio tan bajito?, ¿qué faltó acá?... ¡cuando mis notas eran muy altas!

Lo anterior en sus propias palabras la llevó a “imponerse métricas muy altas” y a desarrollar una actitud perfeccionista y de baja tolerancia al error. Enfatiza en que el mensaje para ella era:

“tenés que ser muy bueno, no te podés equivocar”. Al parecer todo esto, al pasar del lugar de hija al de madre y con un hijo con condiciones diferentes en lo relacional y en lo intelectual, le genera una ambigüedad en torno a la exigencia que le cuesta resolver, tal y como se advierte en su relato cuando dice: “como mamá entro en una dualidad: tengo constantemente la pregunta si soy con exigencia muy alta o ya muy bajita, por la situación de discapacidad o capacidad distinta de mi hijo” ...

En lo tocante a *las formas y los procedimientos* presentes en la educación familiar recibida como hija, aparece referencia a la combinación de *castigo físico y castigo restrictivo*, como se evidencia en los extractos siguientes: “mi mamá me traía pellizcos desde el parque... ¡perdida del todo la confianza!” [...] “Un castigo... era no salir un mes”. Así mismo, se revela una actitud protectora de la madre frente a la administración del castigo físico por parte del padre, cuando dice: “mi papá era manipesao, ¡practicaba boxeo! Sin embargo, él no nos pegaba a nosotras... mamá cuidó mucho que él no nos levantara la mano”. De igual modo, de su relato emerge una falta de claridad en cuanto los comportamientos que eran castigados por parte del padre. Si era un comportamiento socialmente inadecuado o era que enfrentarse a él, o pensar distinto a él eran percibidos como irreverencia. Con respecto a la madre y frente al permiso de salir a la calle (con la condición de no salir del marco de la plaza), tal restricción le “parecía más un castigo que un permiso”, lo que sugiere una forma restrictiva que lleva a imponer *límites dentro de los límites* presente en la formación que le brindaron. Aparte de eso, y desde su lugar de madre, aunque en su relato no hay alusión directa a la aplicación de castigos físicos a su hijo, parece advertirse ambigüedad en cuanto a la norma y los niveles de exigencia indicados en la educación que le brinda: “como supuestamente tenés una situación de capacidad distinta, no vas a dar, no vas a ser capaz con esto”.

Por otro lado, se percibe una expectativa de *normalización*, cuando agrega: “es tratarlo desde el amor para que potencialice lo que sienta que es capaz, lo que lo va a sacar adelante y que definitivamente los tiempos en que nos programamos no son los mismos para todos”. Igualmente, se observa la persistencia del *logro académico*, el cual emerge como expectativa transgeneracional, cuando arguye: “Eso que vivió mi papá es lo que ahora vive él, no ha terminado el bachillerato, encomiéndese a mi Dios y a la Virgen para que le ayuden a terminar el bachillerato” –le decía su bisabuela a su padre en una carta que le envió–.

Por lo tanto, de lo anterior infiere una educación familiar *orientada al perfeccionismo* (*supresión del error, expectativas de normalización y alto rendimiento que lleven al reconocimiento desde su condición de mujer*), como se plasma en lo que sigue:

[...] Yo como que me fui creyendo que el tema era dar más, y era muy alto. Entonces me fui volviendo como muy perfeccionista, me di látigo con muchas cosas... son hábitos como cristalizados. Ya esto a mí me pone es a sufrir –lo que manifiesta un nivel de exigencia desmedido que produce sufrimiento–. [...] No estuvo de acuerdo con la carrera que escogí –su padre–, él decía: ¡eso es para hombres! ¡a mí eso no me gusta! no es para mujeres –de lo que emerge desafío a los prejuicios sobre la elección de profesiones para las mujeres–. [...] En la foto del grado parece como si estuviéramos en un velorio. Mi papá no quería ir. Eso representó para mí, como si me hubiera faltado más para ser más. –lo que pareciera instalar en ella la imposibilidad de satisfacer las expectativas–.

Por último, afirma que “en mi vida he jugado un doble rol... Uno, el de hacerme respetar y de ser muy señora centrada –de lo que se infiere que ha querido hacer valer su condición de mujer moralmente digna–, y el otro, era defender que siendo bonita y mujer tenía posibilidad de pensar” –lo que desafía el prejuicio que enfrenta belleza e inteligencia en el caso de las mujeres–.

#### **6.2.9 Nieto 4** (Entrevista realizada el 21 de octubre de 2018)

##### **Caracterización del caso**

Hombre de 19 años nacido en Medellín el 19 de abril de 1999. Hijo único de una familia configurada por matrimonio católico. Sus padres están divorciados desde que él tenía tres años y medio. Vive con su mamá en El Carmen de Viboral y sostiene contacto permanente con su papá, quien también reside allí. Ha transitado por varios colegios en Medellín, Rionegro y El Carmen. Ha sido evaluado por diferentes especialistas y diagnosticado a nivel cognitivo. Desde los siete años aprendió a jugar ajedrez. Ha tomado clases de karate, música y fotografía. Actualmente cursa 10° de educación media y practica baloncesto en compañía de su padre. De su madre dice que “lo que tiene que ser, tiene que ser así y así, es rígida, uno tiene que ser cómo más blandito”. De su padre afirma: “él es como más tranquilo, más hablao, como más hablable”.

### **Identificación del sentido, marco de orientación o *habitus***

Entre los *contenidos* que le han sido transmitidos emerge la *conminación a la constancia*, que se exterioriza en el comentario “había que revolar con lo que había que hacer y acabar de hacerlo”. Además, se advierte *la exigencia* cuando agrega: “Hacer las cosas como tienen que ser”. También, se observa la estimulación del desarrollo de *habilidades deportivas*, cuando dice que “estuve en clases de karate en la Universidad de Antioquia” [...] “mi deporte favorito es el basquetbol y estoy yendo a entrenar con mi papá”. Igualmente, se manifiesta la motivación de las *habilidades musicales*, de lo que afirma que “cuando tenía nueve años me regalaron una batería y he estado en clases”, y así mismo, de las *habilidades de arte visual*, como se manifiesta en el siguiente extracto:

Mi papá compró una cámara *Bridge* y a mí me empezó a gustar la fotografía [...] En la casa de la cultura estuve hasta tercer nivel y dejé de ir... quiero cambiar de nivel como se debe, con una cámara *Full Frame*.

Por otro lado, en su relato aparece *el valor del ahorro* asociado a la experiencia y valoración positiva del mismo cuando dice: “Empecé a ahorrar para comprarle piezas a la batería y en este momento pa’ los lentes de la cámara. Me gusta mucho ahorrar... a veces dejo de comer por ahorrar. Suena exagerado, pero si...”. Además, se revela *la elección de personas (basada en valores)* para relacionarse, al afirmar: “personas que tengan más valores que uno, que no sean tóxicas, que no crean que pueden crecer ellas solas”.

En cambio, frente a la expectativa del *logro escolar* relata que “mi mamá me dice que termine el bachillerato a ver...”, por lo que en este punto emerge de su relato el paso por la escuela como un padecimiento que le genera sentimientos de frustración y sufrimiento:

¡Huy! es en serio... es como una revoltosa sensación. Hay veces que me siento feliz, pero otras veces me siento como muy amargo, muy solo, que he perdido muchos años. Yo como que no aguanté. No tolero mucho el ambiente del colegio. Uno pensando más en eso... como que no avanza, es como una impotencia, no querer estar en ese ambiente. Estoy hablando universalmente de todos los colegios. Las metodologías como que no me han servido, como que nadie me compr..., nadie me entiende, cierto, nadie vibra la energía que yo vibro...



En cuanto a *las formas y procedimientos* se advierte la coexistencia de *castigo físico y la adoctrinación*. El castigo físico emerge cuando afirma que “a mí me castigaban con golpes, después de cuatro veces de no hacer caso”. Por su parte, la adoctrinación se manifiesta cuando dice:

[...] mostrarle el lado opuesto de las cosas para entender las consecuencias, es una manera de adoctrinar un ser humano... –señala que eso es lo que ha hecho su padre, y agrega que– adoctrinar es lo que hacen los padres con los hijos, que los cuidan, pero que también les dicen que las cosas tienen varias consecuencias, le muestran lo que uno no sabe.

Después de todo, se advierte la tensión entre *la exigencia y la rigidez* (encarnadas en la madre) y *la flexibilidad* (atribuida al padre). Y se aprecia una *resistencia a la imposición* en afirmaciones como la siguiente: “con mi mamá lo que tiene que ser, tiene que ser así... y así y eso no me gusta... entiendo más a mi papá por ese lado”

Así, el nieto 4 pareciera responder a la demanda que se le hace de crecer (entendido el crecimiento como aumento de estatura) y expresa una necesidad de reconocimiento asociada a una meta tan difícil de alcanzar como lo ha sido el logro escolar. Igualmente, advierte la necesidad de comprender lo mental (lo que ocurre en la mente de su madre y en la suya) por lo que le da a su condición el nombre de “síndrome”. Alude a su timidez como algo que le hace difícil entablar relaciones y se proyecta como un adulto en los aspectos afectivo, profesional y laboral desde la reivindicación de su individualidad.

Todo lo anterior sugiere una *orientación a la normalización (responder a las expectativas para ser reconocido)*, como se manifiesta en lo que sigue:

[...] En este momento una parte de mí no ha querido crecer, porque es que sinceramente yo en este momento soy alto, pero mi verdadero sueño es otra estatura, yo quisiera medir 1,90 para alcanzar hasta el aro de baloncesto ¿si me entiende?, hay personas que hacen acrobacias, maromas y luego la meten –encestan el balón en el aro. Acción entendida como clavar el balón–, esas acrobacias impresionan –causan admiración– yo quisiera hacer eso –alcanzar la meta propuesta y así obtener reconocimiento– pero bueno, me faltan 10 centímetros para llegar a 1,90. –lo que expresa en una medida exacta lo que le falta–.

[...] yo he ido a psicología para entender la mente de mi mamá, porque es que no la puedo comprender! –necesidad de comprender lo mental–.

[...] como le explico... eso es como un síndrome –síntoma, enfermedad– yo cuando me siento bajito yo como que interpreto como que yo no valgo –sentimiento de baja valía–, si

me entiende, es como otra cosa mental, que no he podido descifrar, superar. –lo que sugiere la necesidad de comprender la relación que en su mente se crea entre estatura y valía personal–.

[...] soy a veces muy tímido, entonces como que sin querer le transmito eso a las personas y como que las salgo espantando. –Ubica en él la dificultad para relacionarse–.

[...] Yo me imagino viviendo en una casa hecha con mis ideas –lo que reivindica su individualidad– una casa grandota, una habitación solamente de música y otra solamente de fotografía, y otra para dormir donde esté alejado de la tecnología, y que estén las otras cosas por ahí, ¿cierto?, que sea una casa grande, hecha como un artista. Quisiera tener bastantes lentes pa’ trabajar como un verdadero profesional, un fotógrafo profesional – proyección profesional y laboral–, un fotógrafo pos matrimonio. Sí, a mí me gustaría dirigir como dirigen esos tipos de fotógrafos y que me paguen por lo que me gusta, eso es lo que a mí me gustaría. –Responder a las demandas de normalización, ser y hacer lo que esperan de él–.

#### **6.2.10 Abuelo 5** (Entrevista realizada el 31 de octubre de 2018)

##### **Contextualización del caso**

Hombre de 76 años nacido en El Carmen de Viboral el 21 de agosto de 1942. Con nivel académico bachiller, se desempeñó como auxiliar contable, síndico de hospital, jefe de calidad, celador, auxiliar de almacén en diversos lugares. Es pensionado hace más de 20 años, aunque solía retirarse voluntariamente de los empleos por alguna razón en particular o porque se aburría. Sin embargo, rápidamente conseguía un nuevo empleo con la ayuda de su padre (por medio de conocidos suyos o copartidarios políticos). De su matrimonio por el rito católico nacieron cuatro hijas y en la actualidad tiene cuatro nietos (dos niños y dos niñas) uno por cada hija. Los dos nietos varones tienen condiciones particulares, uno a nivel cognitivo y el otro a nivel físico. Reside con su esposa (abuela 4) en el municipio de Envigado. El tema de su padre junto con lo escolar y lo laboral ocupan un lugar central en su relato. Fue expulsado del colegio en varias oportunidades (por fumar, por desobedecer, por entrar en confrontación con sus maestros y por inasistencia), hecho que le atribuye lo que llama “su misma condición”.

De su madre dice: “era humilde, juiciosa y religiosa, me mandaba bien peinaito para la escuela”. De su padre afirma que:

“era creyente, callaito, respetuoso del pensamiento contrario, superdotado, entonces había que tratar de en algún momento en la vida siquiera cogerle algo de toda esa capacidad, de esa inteligencia que tenía para todo ¡una figura tan grande... Pequeño, ¡pero figura grande!

Como *contenidos* que le fueron transmitidos emergen *el respeto, la rigidez, el estudio o el trabajo, la paciencia, el respaldo y el logro escolar*

Concretamente se revela *el respeto* a los hermanos y los mayores en general. De ahí que el respeto al hermano se revela en su relato cuando dice que “al hermanito... había que respetar al hermanito, no maltratarlo, no pegarle. Porque si no tenía un castigo”. Al mismo tiempo, había que respetar a los mayores como figuras de autoridad por la dignidad que encarnaban, de lo que da cuenta cuando dice que hay que respetar “al papá, la mamá. En la calle a los mayores, al profesor, a la profesora... al señor policía ¡cuidao! es la autoridad, hay que respetarlo... al señor alcalde, los sacerdotes, también, respetar al adulto, al mayor”.

A su vez, se observa *la rigidez* como *contenido* cuando afirma que: “papá era rígido, bastante rígido, eso me incomodaba un poco de él”. Pero también, *la obediencia* cuando relata que “una sola mala cara del papá y había que salir corriendo a cumplir las órdenes”.

Así mismo, emergen *contenidos* como *el estudio o el trabajo*, pero nunca la vagancia ni la ociosidad, cuando agrega: “usted no se va a poner a andar la calle, no le tolero que esté ocioso [...] Este es mi hijo. Viene a trabajar como cualquiera de ustedes, sin prelaiones, a tarriar concreto y a boliar pico y pala”.

Sin embargo, también se revela *paciencia y respaldo* de su padre cuando asevera que: “Me conseguí una beca pa’ terminar el bachillerato interno. –y su papá le dijo– ¡Y quién lo va a llevar? [...] venga mijo yo lo llevo, vamos pa’ cine [...] llegamos al pueblo... y mi papá: ¡profesor aquí le traigo a mi hijo, viene a estudiar!”

Por otra parte, se revela que *el logro escolar* (como expectativa terminar el bachillerato) se convirtió en su meta, en respuesta a lo que se esperaba de él, según lo que se extrae de su relato cuando afirma que “en 1962 obtuve el primer puesto en el colegio y papá feliz, se hizo amigo mío éramos pa’ allá y pa’ acá ¿mijo que quiere hacer?” –lo que revela la importancia del reconocimiento paterno–.

Ahora bien, desde el lugar de padre (y teniendo como elementos centrales de la educación familiar de los hijos *la responsabilidad, el ejemplo y la adoctrinación*) se revela confianza en su conocimiento y su criterio para decidir (el de sus hijas), cuando dice: “sabía que tenía que darles buen ejemplo, mostrarles el camino correcto... está bien hacer esto, está mal hacer esto... salgan, manéjense bien” [...] “ustedes saben cómo está la situación en este momento, ustedes saben cómo es”. En el mismo sentido, y sin ahorrarse una advertencia, lo que tal vez evoca el dicho popular en aquel tiempo con visos moralizantes: el hombre propone y la mujer dispone, agrega: “ustedes saben cómo son los muchachos, ya ustedes verán”.

En cuanto a *las formas y a los procedimientos* se advierte un cambio en su relato al situarse en el lugar de padre, el cual viene marcado, además, por el paso de una época a otra donde se dio el tránsito de una disciplina rígida y estricta (acompañada por el castigo físico), a otra de mano suave, acompañada por el consejo y el regaño. Sin embargo, el abuelo 5 reivindica el valor formativo de la época anterior (en la que él fue criado) con afirmaciones como la siguiente (refiriéndose a las acciones de sus padres): “nunca les hicimos ningún reproche, porque sabíamos que era por el bien de nosotros, para tratar de enderezarnos por el camino que verdaderamente era, el camino de la prudencia, el del respeto”. Ahora, en la nueva época a la que él mismo denomina un adoctrinamiento de mano suave, acompañado del consejo y del regaño y esporádicamente del castigo físico se refiere: “Si acaso una palmadita que otra... y fueron creciendo... y no se les volvió a tocar para nada... ¡Y vea dónde están esas hijas hermosas, todas juiciosas, responsables, buenas mamás, excelentes trabajadoras, excelentes profesionales!”.

De todo lo anterior se infiere una educación familiar *orientada a la contravención (desafío a la norma para ser visibilizado)*, como se aprecia en el siguiente fragmento:

[...] y entonces me pilló fumando... –lo que muestra desacato a la norma– ¿Y qué hizo este señor? ¡Me expulsó del colegio! –Si quiere con mucho gusto le ayudo para que ingrese a la Escuela Industrial; –yo de una vez le dije: ¡De usted no necesito absolutamente nada! –lo que implica rechazó de la ayuda ofrecida–.

Me fui pa'l José María Córdoba en Rionegro a empezar otra vez 4º, pero tampoco, nada de estudio, ootro 4º que se perdió, duro eso... ja ja ja... pero era por la misma condición mía, ja ja ja... Jue pucha, la misma condición mía... (En voz baja) – ¿su misma condición sería algo que no podría controlar a pesar suyo? –.

Estudiando interno (ya en sexto bachillerato), encabezé una huelga contra un profesor y casi me echan, no le obedecimos, y dije me voy pa' la calle, me voy, me fui –lo que revela el desafío a la autoridad y la desobediencia y configura la orientación a la contravención–. Me gasté 5 mil pesos en cemento y en trabajadores y me estaban cuestionando por eso, entonces me voy, y fue ligerito, empaqué y me vine... –No admite cuestionamientos– Ootra vez pa'l Carmen, ootra vez sin trabajo, ¡ja! –con expresión de desconsuelo– Propuse que me aumentaran el sueldito y me dijo que no, entonces me voy, hice la carta, ¡así de sencillo! –Lo que implica que no admite un no por respuesta–.

### **6.2.11 Madre 5** (Entrevista realizada el 14 de enero de 2019)

#### **Contextualización del caso**

Mujer de 42 años nacida en El Carmen de Viboral el 14 de febrero de 1975. Médica especialista en Cardiología, Medicina China y Bioenergética. Sin precariedades económicas en la infancia, menciona que tenía compañeras de buenos recursos y otras de menos recursos. Es la tercera de cuatro hermanas (seis y cinco años la separan de las hermanas mayores y ocho de la hermana menor) con quienes (en sus palabras) sostiene una excelente relación. Casada por matrimonio católico, madre de un hijo de seis años (con hemiparesia derecha y epilepsia), reside con su esposo y su hijo en el municipio de Sabaneta. Lo alusivo al estudio de la vida y los aprendizajes que le comporta emergen como algo que marca su devenir hasta el presente en un encadenamiento de sucesos encarnados en el cuerpo (el suyo y el de los otros [de su padre, su esposo y su hijo]): el accidente de su padre cuando ella tenía dos años y medio; sus propias dificultades con la alimentación en la infancia; la elección de la medicina como carrera profesional; la pérdida de la asignatura de biología en el colegio y luego en la universidad asociadas a un trato injusto por parte de un profesor y al acoso sexual por parte de otro; depresión como respuesta ante situaciones amenazantes y de pérdida; dificultad para hablar sobre estos hechos; bloqueo a nivel sexual (superado posteriormente) y frente a los exámenes orales; el diagnóstico de una enfermedad autoinmune: nefropatía por inmunoglobulina A; aunadas a dificultades para concebir tanto propias como de su esposo; la concepción de su hijo mediante reproducción asistida; seguidas de un embarazo y parto con complicaciones.

De su padre dice: “ha sido muy estricto... súper perfeccionista; tengo una relación estrecha con él”. De su madre afirma: “era un poco estricta”.

### **Identificación del sentido, marco de orientación o *habitus***

Frente a los *contenidos* que le fueron transmitidos en su familia de origen emergen la *exigencia, rigidez, orden y el logro escolar* que fueron impronta de su padre y de su madre, como se plasma en su relato: “Él fue siempre muy exigente en lo académico: ¿Por qué sacó 9 y no 10?, con él siempre quedaba faltando un centavo pa'l peso” [...] “También estaba pendiente del orden en la casa”. Así mismo, se revelan la *obediencia y el cumplimiento de horarios*, cuando afirma que su “papá trabajaba lejos entonces la autoridad la ejercía mamá. Ella nos castigaba porque no cumpliéramos con algo o porque nos quedáramos un poco más del tiempo autorizado en la calle”.

Al pasar al lugar de madre se identifica (a sí misma) como *estricta* y como *quien ejerce la autoridad*, tal y como lo señala en el siguiente fragmento:

Soy como la figura de autoridad y de cumplir la norma en la casa. Permanezco más tiempo con él –con su hijo–... Lo levanto, lo baño, le hago el desayuno. Siempre estoy ahí, ahí, ahí –lo que denota persistencia–, asumiendo el rol de que acate la norma en los tiempos determinados –de lo que se infiere la importancia de la obediencia para ella–. Mi esposo es un poquito más laxo...

De igual modo, *el respeto* hacia los padres y hacia los demás es un aspecto que considera fundamental y que le transmite a su hijo de manera intencional, como cuando dice: “no le permito que nos grite o que nos pegue y lógicamente tampoco a los demás”.

Por otro lado, en su relato se advierte un cambio en las expectativas que le transmitieron sus padres frente al logro académico y al éxito profesional. En consecuencia, ella intenta transmitir a su hijo una *mayor flexibilidad frente a los logros académicos*. Concretamente, al respecto afirma que procura “no exigirle que sea profesionalmente el mejor, sino que sea feliz, que sea lo que él quiera ser... Ser feliz haciendo lo que le gusta, esa es una de las expectativas grandes, llegar a lograr eso”.

Con respecto a la *forma y los procedimientos* desde su lugar de hija experimentó *cercanía afectiva* con el padre y *rigor y castigo físico* por parte de la madre. Al respecto, afirma: “mi padre me llevaba a los billares donde él jugaba, me llevaba al kínder”. En contraste, de la madre atestigua

*presencia y control*, cuando agrega que “empecé a tener problemas de alimentación, mamá mandaba al abuelito a que vigilara que si comiera y me hacía ir a la escuela donde ella trabajaba a desayunar, entonces yo comía a las carreras para no quedarme sin recreo”. Además, la madre hacía uso del *castigo físico y de sanciones restrictivas*: “mamá nos castigaba con correazos y palmadas y también nos restringía las salidas a la calle los fines de semana”.

Al pasar al lugar de madre se evidencian tres aspectos centrales en cuanto a las *formas y procedimientos*; a saber, *normas claras, remplazo del castigo físico y ambivalencia entre exigencia y flexibilidad*. Específicamente, su relato revela el ejercicio de normas claras para su hijo, cuando afirma que: “lo que no está permitido se lo hago saber”. Así mismo, en su rol de madre emerge el *reemplazo del castigo físico* para su hijo por *sanciones restrictivas* relacionadas con el uso de la tecnología, cuando dice “no usar televisión, *tablet*, ni celular”; y se deja ver también un sentimiento de *ambivalencia entre exigencia y flexibilidad* cuando agrega: “me da mucho temor pasarle cosas, permitirle transgredir los límites, por lo que él tiene esa condición de discapacidad”, lo que contrasta a su vez con el deseo de flexibilidad al expresar que: “Me gustaría ser un poquito más laxa, no ser tan estricta, no caer también como en ese ser tan rígida, eso me gustaría modificarlo”.

Todo lo anterior, contrastado con la caracterización del caso y con los segmentos de densidad metafórica extraídos del relato biográfico que se incluyen a continuación, da cuenta de una orientación al *desafío a los límites (correr riesgos)*, tal y como se corrobora en lo que sigue:

[...] Quería ser psicóloga, pero estando en sexto asistimos a una necropsia y ahí me di cuenta de que me gustaba la medicina, porque me enamoré del cuerpo humano, de los órganos tan hermosos que tenía, porque los pude tocar, presenciar, sentir... –lo que denota la importancia de la tangibilidad del cuerpo–.

[...] No quisiera recordar los tres primeros semestres en la universidad –silencio... la voz se le quiebra y solloza–, yo siempre en el colegio venía de ser la mejor, la mejor y caí... –de donde se infiere la dificultad para aceptar su propio fracaso escolar–.

[...] ¡que no me podía embarazar! [...] consultamos una segunda opinión [...] posterior a varios intentos logramos quedar embarazados –lo que revela la asunción de riesgos–.

[...] Después de nueve años de casados, llega un niño muy deseado... muy esperado y –se le quiebra la voz... solloza– empieza también otro momento difícil de mi vida, porque el embarazo fue un embarazo muy duro, con miles de complicaciones –lo que implica hacer frente a las dificultades–.

Frente al nacimiento de su hijo con discapacidad física señala:

[...] aceptarlo al principio para mí fue durísimo con todos los conocimientos, con todo lo que yo tengo, quien en sus propias palabras se ha convertido en un “maestrigo de vida” “un aprendizaje muy bonito” que ha venido a derrumbar paradigmas –haciendo alusión a su perfeccionismo. Y, en relación al niño, quien en sus seis años de vida le ha enseñado a ella y a toda la familia, en especial a su padre, que no todo sale como se planea ni a la perfección, y a la vez, que los límites solo están en la mente–: definitivamente ¿cómo lo hace si él tiene supuestamente una limitación? Pero para él no hay límites, y él no se percibe con ninguna limitación, entonces ese es de verdad nuestro gran maestrigo y le agradezco a la vida por tenerlo... –solloza–.

#### **6.2.12 Nieto 5** (Entrevista realizada el 14 de enero de 2019)

##### **Contextualización del caso**

Niño de 6 años nacido en Medellín el 26 de diciembre de 2012. Culminó transición y está próximo a ingresar al primer grado de Educación Básica. Hijo único, concebido mediante reproducción asistida, su infancia transcurre sin precariedades económicas. Fruto del matrimonio de sus padres por el rito católico (el padre ingeniero de sistemas y la madre médica bioenergética), nació a las 31 semanas de gestación (prematurez extrema), por lo que requirió ventilador, sufrió una hemorragia cerebral que le ocasionó hemiparesia derecha y epilepsia. A pesar de esto, tiene buen desarrollo del lenguaje (con algunas particularidades en la pronunciación), interactúa y se hace entender perfectamente, es conversador, es un niño activo, vivaz y se relaciona con adultos y otros niños cuando toma confianza. Pasa la mayor parte del tiempo al cuidado de su madre quien organiza sus horarios laborales para encargarse de él durante el tiempo que no está en el colegio. En algunas ocasiones permanece al cuidado de sus abuelos maternos y su abuela paterna. Asiste a diversas actividades extracurriculares (fútbol, tenis, natación). Vive con su papá y su mamá en el municipio de Sabaneta.



### **Identificación del sentido, marco de orientación o *habitus***

La información recabada mediante la conversación con el niño y el análisis de la interacción entre él y su madre en un escenario de juego (en el cuarto del niño) y en otro de alimentación (en el comedor de su casa) permiten identificar entre los *contenidos* que le son transmitidos, tales como *los hábitos de higiene* cuando la madre le dice: “No te pongas la mano sucia en la carita, límpiarte los dedos con este paño húmedo”. Además, se percibe la transmisión de *gestos de acogida*: “Dile que te gustan mucho los Legos de policía” –le dice la madre al niño, quien empieza a bajar los juguetes de la repisa y a mostrárselos a la entrevistadora, incluyéndola de inmediato en el juego diciéndole–: “Elige tú quién quieres que sea yo”. –En otro momento la madre le advierte que el piso está frío a lo que inmediatamente responde: “No, ¡vea!”, –abriéndole un lugar a la entrevistadora para que se siente a su lado sobre el tapete en el que él niño está sentado para proseguir el juego. Luego, el niño en otro momento comenta–: “también tengo Monopolio, ahora podemos jugar...”

También, se manifiestan los *contenidos de orden, lealtad y respeto a la ley* derivados de la situación siguiente: durante el juego, el niño elegía el papel de malo y la madre hacía de agente de policía y empezaban las persecuciones: “¡lévelo a ese malo” –increpa el niño–, ¿a dónde? –pregunta la madre– “¡a la cárcel!” –responde el niño, como dándolo por sobreentendido–. –En otra escena en la que la madre hacía las veces de serpiente, llevando el pequeño juguete en su mano y dirigiéndolo, el niño llama a la serpiente–: “¡serpiente!” –y la madre acude diciendo–: “¡mande!” –y el niño le ordena– “¡ataque a esos policías!” –y la madre responde– “¡No! ¡no puedo!” –a lo que el niño pregunta– ¿por qué no? –a lo que la madre responde– “porque soy una serpiente policía”.

Se revelan también los *contenidos de paciencia y persistencia* derivados de la siguiente situación: en repetidas ocasiones varios muñequitos perdían sus partes, una mano, los pies, la peluca... y el niño, intentaba siempre volver a ensamblarlas, a veces con mucho esfuerzo (en parte por la dificultad de movimiento de su mano derecha) a lo que acota la madre en alusión al niño: “Ya lo hace con un poquito más de habilidad... pero primero le costaba y se frustraba horrible... –Se impacientaba más de lo que se impacienta ahora. –entre tanto, el niño dice–: ¡Ahhhhhhh!, ¡la manoooo!, ¡la mano se cayóooooo! ¡noooooo!” –el niño grita, ante la dificultad para lograr encajar la pieza. La madre le ofrecía ayuda, le preguntaba si la necesitaba, lo tranquilizaba, lo estimulaba a seguirlo intentando, le transmitía calma en su tono de voz y en sus palabras le dice–: “muy bien”,

“con calma”, “respira”, “no pasa nada”, “es con paciencia”, “si se cae la vuelves a poner muchas veces”. –Así, solo en una, de quizás cinco o seis ocasiones la madre intervino y le ayudó– “Es con pachienchia” –dijo el niño sonriendo en una oportunidad después de lograr el objetivo propuesto–.

Dentro de *las formas y procedimientos* emerge *la cercanía emocional con el padre* y la inscripción en su linaje como efecto de los relatos narrados por el mismo sobre sus ancestros, hecho que se aprecia cuando niño dice: “el abuelo ya se murió, pero yo también soy un M... –menciona el apodo por el cual su abuelo era conocido en el pueblo (El Carmen de Viboral)–.

Así mismo, se manifiesta *el diálogo, la concertación, la firmeza y la negociación* en el extracto siguiente: “hoy vamos donde los abuelos” –maternos–, –le recuerda la madre, cerrando el momento de juego–. “Noooooo yo quiero ir donde tita –la abuela paterna–”, –dice el niño mostrando inconformidad–. “¿Por qué haces pataleta si esto ya lo habíamos hablado? ¿No entiendo!” –interpela la madre–, “¡yo quiero otro ratico!” –dice el niño cambiando el tono y manifestando su deseo de seguir jugando–. “¡Otros 15 minutos pues y nos vamos!” –dictamina la madre–.

Por otra parte, se perciben *la elección y la participación* como formas o procedimientos derivados de la situación siguiente: Ubicados ya en el comedor para tomar algo la madre le pregunta al niño:

¿Quieres tomar jugo de naranja u otra cosa? ¿Quieres tortica? ¿La partimos? ¿Me ayudas a partirla? Trae pues tu banquito, pa’ que me ayudes a partir ¿Con cuál quieres? ¿Con este? ¿Aquí? Dale pues pártela –la mamá ayuda al niño a hacer presión sobre el cuchillo para partir la torta– ¡esoooo!, ahora vas a hacer un corte por acá ¿Cuál es la mía? –pregunta el niño– la que tu escojas, ¿cuál quieres? –le responde la madre–.

Por lo tanto, de lo anterior se infiere una *orientación hacia al logro (alcanzar metas, superar dificultades)*.

### **6.2.13 Abuela 10** (Entrevista realizada el 28 de enero de 2019)

#### **Contextualización del caso**

Mujer de 52 años nacida en El Carmen de Viboral el 3 de diciembre de 1966. Bachiller y ama de casa, vivió una infancia con precariedades como lo atestigua en el siguiente acote: “la

pobreza siempre rondaba”. Es hija de padres de origen campesino, muy conservadores y estrictos. Residían en una finca a 1 km. del pueblo. Su padre heredó la finca de sus ancestros, junto con un sacatín (alambique para destilar aguardiente) con el que se ganaba el sustento, hasta que cayó preso. Sin embargo, fue liberado rápidamente alegando en su defensa que lo hacía por tradición y por necesidad. Es la menor de tres hermanos (la hermana que ocupaba el segundo lugar falleció a los cuatro años a causa de un accidente automovilístico y su hermano mayor padece una enfermedad autoinmune Esclerosis Múltiple [EM] hace 20 años). Casada por matrimonio católico tuvo cuatro hijos: dos mujeres, dos varones. El embarazo, parto y posparto de su primera hija fueron traumáticos. Vive con su esposo, sus cuatro hijos y su nieta de cinco años en un predio contiguo a la finca donde creció. De su madre dice: “era humilde, humilde, pobrecita, toda la vida metida en un fogón”; de su padre agrega: “era una gran persona, el hombre más amable, con una ternura de padre...”.

### **Identificación del sentido, marco de orientación o *habitus***

Dentro de los *contenidos* que le fueron transmitidos en su familia de origen (padres y ancestros) se revela el *influjo los preceptos de la religión católica* (y que ella reconoce como fruto de la educación familiar sujeta a la fe) en el comentario: “son muy cerraos, han sido criaos con la fe, dentro de lo estricto”. De igual modo, se observa *el respeto a los padres y a los mayores* cuando afirma que:

lo enseñaron a uno a que tuviera respeto por la gente, uno no podía ser grosero ni alzarles la voz, no escuchar sus conversaciones, ni meter la cucharada (intervenir en las conversaciones de los adultos sin ser autorizado), ni lambisquiar (probar) las cosas de comida.

Igualmente, se revela la transmisión del *pudor y la castidad* cuando agrega: “¡ojo!, ojo mete las patas y uno nunca piensa que va a quedar en embarazo... metí las cuatro patas” –cual animal en una actuación puramente impulsiva e irracional–. Además, se percibe, *silenciamiento y culpa* cuando asegura que “uno no se atrevía a contar nada, entonces el embarazo lo tuve tapao...no dije nada me daba miedo que se murieran de tristeza o de un infarto”. Y se manifiesta una necesidad de *enmendar la falta* (que en su caso se hizo al contraer matrimonio), como cuando su papá le dijo

al que es ahora su esposo: “si se casa con la muchacha mucho mejor”, a lo que ella agregó, “estar juntos aquí, no se podía sin la bendición del cura”.

De otro lado, se infiere *humildad* y *trabajo* cuando afirma que “los papás trabajen como unas mulas... Muy humilde todo..., todo..., la humildad... Uno veía que eran unos berracos (valientes, aguerridos) y eran muy humildes”. Así mismo, emerge una *educación basada* en abundante *refranes* y *dichos* populares y de referencia incuestionable a la tradición. Algunos de los refranes mencionados inculcan y a la vez denotan semejanza con los padres, como el que dice: “hijo de tigre sale pintao y de chucha rabipelao”; otro, postula sobre la crianza y sus efectos: “cría cuervos y te sacarán los ojos”; otro más, hace referencia a no ser reparón y agradecer lo que se recibe: “a caballo regalao no se le mira el colmillo”; uno más, alude a la elección de las compañías: “dime con quién andas y te diré quién eres”. Así mismo, agrega, en referencia a lo que su padre le decía respecto a *los hijos como compañía*: “aquí pueden vivir, estamos muy solos y es la única muchacha, pa’ que esté con nosotros...” [...] “Y aquí viví con ellos hasta que los enterré [...] la familia es fundamental, doy gracias por los hijos, ¡yo no me veo sola!”.

Al pasar al lugar de madre transmitió a sus hijos algunos de los contenidos recibidos (con algunas variaciones), como se puede observar en su relato, cuando afirma:

[...] encarrilarlos, enseñarlos que hay que respetar, que la humildad es ante todo no ser soberbios ni orgullosos ni humillar a los demás [...] hoy uno está bien, mañana quién sabe, les digo mucho ‘nadie es más que nadie’—donde se observa *dignidad*—, y usted ve que las muchachas son humildes [...] yo sigo siendo la misma aunque me hayan dejado una herencia—lo que denota *modestia*— [...] la humildad ante todo, yo les recalco mucho eso, la humildad y no irrespetar a nadie, no insultar, las buenas costumbres, que si tienen algo es porque lo consiguen trabajando, no porque están por ahí mandando la mano, ante todo la honradez, que uno pueda salir tranquilo con la frente en alto, sin deberle nada a nadie —y el valor fundamental de la *honestidad*—.

Por otra parte, del relato emergen *las formas y los procedimientos* vividos en su familia de origen que denotan cercanía emocional con el padre y cierta distancia en el mismo sentido con la madre. Así pues, del padre afirma que la regañaba y se ponía serio, pero no la castigaba físicamente. En contraste, de la madre asevera que recurría a estrategias como *consejos*, *regaños* y *advertencias*, *refranes alusivos a la crianza* y al *castigo físico*: “tenía una correa toda tiesa con la que le daban a uno. Mamá le decía *el manda callar*” —que como bien se observa, cumplió su propósito de silenciar:

no decir se convirtió para ella en un mandato— “¡era tiesa! ¡tiesa!... jajajaja y con eso nos daban dos o tres correazos ¡y eso picaba bueno!” —lo que denota combinación de castigo físico e intimidación—, “con una mirada, un pellizquito que le metieran... ahí mismo uno hacía caso, también le hacían dar a uno miedo del diablo”.

Al pasar al lugar de madre descarta el *castigo físico* y da prevalencia a la *cercanía*, *acompañamiento* y *apoyo* a los hijos (al parecer tomados del padre), como se aprecia en el relato siguiente:

[...] Ahora que la hija mía tuvo la bebé, es como si se volviera a repetir la historia mía en ella, pero de otro modo, yo le brindé todo el apoyo, en ningún momento la dejé sola, siempre la acompañé pa’ todos laos, esa nieta es la vida mía [...] en lo que yo la pueda ayudar pa’ adelante.

[...] A mí no me dan qué decir, ¿que se van a perder tres o cuatro días? ¡No! Los llamo y me contestan.

[...] El hijo pequeño se estaba descarriando, andando por ahí con malas compañías y ¡le paré el macho!, ¡le paré el macho! —lo que hace alusión a hablar y tratar con firmeza—. —Ese niño es amable, es la humildad en pasta—.

De otro lado, se percibe la *fidelidad a la humildad* recibida de los padres y que transmite a sus hijos como legado, en su triple acepción: vinculada con el origen socioeconómico, entendida como virtud y en su connotación de *obediencia* y *sumisión a los padres*.

En consecuencia, de todo lo anterior se infiere, una educación familiar *orientada hacia el silenciamiento (invisibilización, humildad y pasar desapercibida)*, tal y como se evidencia en los extractos siguientes:

[...] Pasé todo el embarazo encerrada. Todos los días lloraba, apretándome pa’ que no se viera... ¿qué voy a hacer yo? Yo no les digo a ellos, —de lo que emerge callar, ocultar, no decir— va y se mueran de la tristeza, o de un infarto... —de donde se infiere que romper el silencio/decir, pareciera equivaler a matar a los padres de dolor—.

[...] Tener un hijo no es pecao, me dijo la psicóloga del hospital... —noción de pecado asociada a la fe católica— ¡Es que en la casa no saben nada! ¡no saben nada! entonces muy duro... —Si nos permite, nosotros vamos a hablar con sus papás—, —dijo la psicóloga— y yo: ¡no, no! —lo que revela el rechazo de ayuda y la decisión de mantener el silencio—, ellos son muy cerraos, han sido criaos con la fe —lo que denota creer y aceptar sin cuestionar, sin

decir–, dentro de lo estricto –lo que manifiesta obediencia a los preceptos religiosos– y yo ¡nooo! ¡ellos se mueren!... –Expresión reiterativa–.

–Más adelante en el relato y justo después de dar a luz a la criatura sucede lo siguiente–: ¡Usted que hace trapiando si le acabaron de hacer una cesárea! Usté tiene que cuidarse... Venga yo hablo con su mamá –le dijo su amiga que fue a visitarla (la cual estaba al tanto de toda la situación y que la había acompañado en todo el proceso)–. y yo: ¡no!, yo no puedo causarles ese dolor tan grande... ¡no!, no, no, –lo que implica el rechazo de ayuda, mantener el silencio y prolongar la situación–.

Es que su hija está mal del corazón, por eso nos la llevamos tres días –dijo la amiga– y se pega a llorar el viejito.... ¡Cómo así! –y de su relato vívido brota una mezcla de llanto y risa–, yo bajé como un resorte; ¡ay no! papá no quiero, yo me siento tan mal decirles tanta mentira... lo que pasa es que yo tuve una niña hace dos días –*rompe el silencio: dice*– y mi papá ¡qué! ¿A ver la niña? ¡tráigala! –se acrecienta el llanto– y al viejito casi le da un infarto y llorando... ¡tráigala la niña! –en actitud receptiva– y mamá ¡no!, ¡justé me rompió el corazón!, ¡por qué me hizo esa! ¡cómo se le ocurre, que tener una bebé! –en actitud de rechazo– ¡y la viejita estaba!... cómo la habían educao a ella y yo no le decía nada y yo era muda –retorno al silencio–, ¡ay, mamá, perdóneme! que no fui capaz de decirle nada... –lo que evidencia pedir perdón por no decir– y papá: traiga la bebé, nosotros la queremos conocer–, mamá dijo que no, que me fuera, que me fuera con la bebé, que ella no era capaz de verme allá con bebé y yo me fui–.

A los cuatro meses papá me fue a buscar: yo he sido muy andariego, yo he visto muchas cosas, no se preocupe mijita”–de lo que se infiere una actitud de acogida– [...] Y volví a la casa con la niña.

#### **6.2.14 Madre 10** (Entrevista realizada el 28 de enero de 2019)

##### **Contextualización del caso**

Mujer de 25 años nacida en Rionegro el 2 de mayo de 1992. Técnica en Atención Prehospitalaria, vivió su infancia en medio de precariedades económicas, como lo evidencia en un fragmento de su relato: “nosotros a veces no teníamos pa’ comer”. Su padre trabaja como vigilante

y su madre es bachiller y ama de casa. Sus padres contrajeron matrimonio por el rito católico cuando ella tenía aproximadamente un año de edad. Su familia está integrada por padre, madre y cuatro hijos (dos mujeres y dos hombres) siendo ella la mayor de todos. Su gestación y nacimiento estuvieron rodeados de circunstancias difíciles conocidas por ella a través del relato de su madre, la abuela 10. Ha padecido migraña, infecciones renales, cálculos en la vesícula y un quiste en un seno, lo que en medio de risas atribuye, a modo de reclamo, a las circunstancias vividas por su madre durante su embarazo: “si ve mami, eso debe ser porque usted se apretó tanto en el embarazo”. A lo anterior, se suma la ruptura del tímpano y el padecimiento de vértigo, resultado de agresiones de su expareja. Desde pequeña deseó ser policía (tanto el padre de su hija como su segunda pareja son miembros de dicha institución y de ellos recibió abandono y maltrato). Manifiesta su deseo de estudiar psicología o trabajo social y también de tener un negocio en sociedad con su hermana, así como ahorrar y postularse para una casa. Vive con sus padres, sus tres hermanos y su hija de cinco años de edad, a quien dio a luz cuando ella tenía 20 años. Residen en una casa construida en el predio contiguo a la finca que fuera propiedad de su abuelo materno. De su padre dice “él ha sido muy rabioso, pero nos ha colaborado para el estudio”. De su madre afirma que “ella es la que ha estado con nosotros en todo, es la que nos ha apoyado siempre.”

### **Identificación del sentido, marco de orientación o *habitus***

Con respecto a los *contenidos* recibidos a través de la educación en su familia de origen emergen *presencia y apoyo de los padres, valor del estudio, cuidado de las cosas, cumplimiento de las normas y obediencia, buen criterio en la elección de las compañías y humildad*.

Concretamente, la *presencia y apoyo de los padres* se manifiesta con funciones y niveles distintos de compromiso y relativos a cada uno de ellos, tal y como lo revela en su relato cuando dice en relación a su padre que “papá, nos colaboraba para la comida y el estudio, yo me ayudaba trabajando en un almacén, era buena estudiante”, de lo que se infiere también *valor atribuido al estudio*. En el mismo sentido, relata con respecto a la madre: “mamá para todo lo demás, siempre estaba ahí con nosotros para guiarnos, corregirnos y acompañarnos a todos lados”. Por otra parte, se revela *respeto y cuidado de las cosas* cuando agrega que: “papá nos castigaba por contestar feo o porque dañábamos algo”. Se percibe *el cumplimiento de horarios* para volver a la casa y *la obediencia* cuando afirma que: “mamá nos decía a tal hora tienen que estar aquí y a esa hora

estábamos”. Además, se remarca la *elección de compañías* encarnada en el refrán “dime con quién andas y te diré quién eres”; También se observa *advertencia sobre los peligros* de la calle, por parte de la abuela materna: “mamita decía muchos refranes cuando llegábamos tarde: ‘tanto va el cántaro al agua... ¿cómo era?’”. Aunque aparecen también como contenidos transmitidos por la abuela *humillación y sentimiento de vergüenza*, cuando asevera que: “mamita hablaba sin pensar... me decía... esa niña suya es una bastardita y me echaba las cosas en cara”. Sin embargo, se aprecian *la acogida, la confianza y la religiosidad* transmitidas por parte del abuelo: “Yo era la ñaña – consentida– de papito. Él era conmigo pa’ todos laos, me llevaba a misa, me insistía en el respeto a Dios, me daba dulcesitos y me contaba historias”. Por último, emergen *la humildad y la generosidad* como se puede apreciar cuando asegura que “mamá siempre nos insiste que seamos humildes, que compartamos”, no obstante, se desmarca de la humildad que le ha sido inculcada en su acepción de sumisión: “yo no consiento que a mí me digan nada, ¿por qué yo me tengo que dejar insultar? ¡No mamá! ¡yo respondo!”.

Al pasar al lugar de madre, prioriza como *contenidos* a transmitir a su hija *el respeto, la cooperación y el trato digno*, lo que se extrae del siguiente segmento: “siempre busco que la niña sea muy respetuosa, que colabore mucho, que no sea humillativa”. Además, insiste en la utilización de la *televisión orientada al aprendizaje*, cuando afirma: “trato de que vea cosas donde le enseñen los números, o el abecedario o le pongo una película en inglés para que vaya aprendiendo, yo la quiero matricular en un curso”.

En cuanto a las *formas y procedimientos* utilizados, se percibe más que cercanía emocional con los padres y el reconocimiento, a cada uno, con matices de ambivalencia afectiva, como se infiere de lo que sigue:

De pequeños fue duro, papá se perdía [...] mamá es el bastón mío, me ha apoyado en todo. Pero todavía me cuida tanto... y yo ya con 26 años, ¡no sé por qué es así! –lo que implica deseo de emancipación–. Yo a veces soy malgeniada con ella, pero eso sí, yo no dejo que hablen mal de ninguno de los dos, yo los defiendo... ¡Yo no me quedo callada! –Dice, reacciona y trata de resistirse al silencio como mandato–.

Por otro lado, se observa la presencia de *regaños, consejos y castigo físico* cuando dice: “papá nos pegaba, mamá casi nunca”. Se destaca además en el relato un hecho violento que la puso en peligro de muerte y que al parecer produjo varios efectos, entre ellos la reivindicación de su papel de madre y figura de autoridad, como se aprecia en lo que sigue:



[...] Yo dije: ¡este tipo me va a matar!... yo toda aporriada y me pegué a rezarle al papito: ¡papito lindo! –abuelo materno ya fallecido, quien la acogió al nacer– ¡ayúdeme a salir de aquí!... ¡la niña cómo se va a quedar sin mamá! Y sería que papito me hizo el milagrito...

[...] yo tenía mucho miedo y me resolví a hablar, le conté a mi mamá –rompió el mandato de no decir– ¿Usted por qué nunca me dijo? Y mi papá: ¡se van ustedes pa’ la fiscalía o me voy yo pa’ la cárcel! –Es decir, o justicia oficial o justicia por mano propia– y mi hermanita me acompañó a poner el denuncia... –lo que denota solidaridad– Ella lloraba y me decía... ¿Usted cómo se aguantó todo esto?

[...] Antes la niña era: la abuela, que la abuela, para todo era la abuela. Y yo lo entendía, porque yo la descuidé mucho cuando estaba con esa pareja. Pero ahora yo comparto mucho más con ella, entonces yo a mi mamá no la dejo que se meta mucho porque entonces la niña solo le va a hacer caso a ella.

Yo le digo: ¡mamá si yo digo no televisión es no televisión!

En el relato no hay alusión a la utilización del castigo físico con su hija. Se destaca si, la idea de que la tecnología, en especial el uso de celulares, tabletas y computadores, genera distanciamiento entre las personas y entrañan riesgos para los niños pequeños, como se observa en el siguiente relato:

[...] ¡Eso copa mucho, y uno descuida mucho a las personas!... –Lo que implica deseo de preservación del vínculo– ¡Hay papás que le sueltan los celulares a los niños y ellos entran solos a cualquier página!... –lo que denota cuidar de no exponer a contenidos inadecuados–

[...] ¡Si el papá le va a dar celular o tableta a la niña, tiene problema conmigo!

Por lo tanto, derivado de lo anterior se infiere una *orientación a la legitimación (empoderamiento)*, lo que se ratifica en los siguientes segmentos:

[...] A mí siempre me ha gustado... Yo la verdad veía un policía y decía: ¡ay tan rico!... Tan lindo ese uniforme... ¡Yo quiero ser policía!... –es decir, ser reconocida como miembro de dicha institución– Pero era más que todo en la juventud... ¡ay que rico pa’irme de la casa! –emanciparse–, que me manden pa’ tal parte... –Alejarse– Pero ya con la niña uno dice ¡nooo!... Primero, es muy peligroso; segundo, quita mucho tiempo... ¡Yo a la niña no la dejo! –lo que sugiere maternidad como responsabilidad y tensión entre esta y su deseo de ser policía– Pero a veces yo digo: ¡qué bueno hubiera sido que yo hubiera sido policía! –Institución que encarna autoridad con potestad para hacer cumplir la ley–.

[...] Ese mismo día, le dije al papá de la niña que yo estaba en embarazo –conminación a que se responsabilizara– y él: ¡que no!, ¡que abortara!... –desresponsabilización, abandono– Y yo: ¡listo! ¡hágale que yo aborto! –en tono irónico–, y me desaparecí, no volví a saber nada de él yo seguí trabajando en embarazo... Yo decía: ¡yo soy capaz! –Autoafirmación, confianza, decisión de proseguir con el embarazo–.

[...] mamá y papá me apoyaron siempre... –Respaldo de sus padres–.

[...] yo le dije a mamá yo no lo voy a obligar a que responda –actitud de no forzar– yo le voy a poner el apellido mío.

[...] Sin embargo lo llamé y le dije que si le íbamos a poner el apellido... –Conminación a que se responsabilizara– Y me dijo que no... Me fui con mi papá y la registré con mis apellidos... –Respaldo de su padre–

[...] Al tiempo, él empezó a visitar a la niña y en diciembre dijo: ¡le voy a poner el apellido a la niña!... –*legitimación y filiación*– Mi trabajo está muy riesgoso, están matando mucha gente... –lo que revela la *voluntad del padre de hacer efectivos los derechos de la niña*– mi mamá dijo que sí –respaldo de la abuela materna– porque yo no quería.

### **6.2.15 Nieta 10** (Entrevista realizada el 28 de enero de 2019)

#### **Contextualización del caso**

Niña de 5 años nacida en El Carmen de Viboral el 1 de agosto de 2013. Con nivel de formación correspondiente al grado transición, vive en un contexto de austeridad. Habita en una casa construida en un lote ubicado al lado de la finca que perteneció a su bisabuelo materno, quien a su vez la heredó de su padre, es decir, de su tatarabuelo. Es hija única. Su madre, quien la dio a luz a los 20 años, mantuvo oculto su embarazo hasta el tercer mes y no contó con el apoyo de su pareja (quien al enterarse le sugirió que abortara y quien en un principio se negó a registrar a la niña y a afiliarla al sistema de salud). A pesar de esto, su madre recibió el apoyo de sus padres y hermanos, es decir, que la niña contó con la acogida de sus abuelos maternos y tíos. Al nacer tuvo displasia de cadera que fue tratada y superada con éxito. Su padre empezó a visitarla al año de nacida y a los cinco años recién cumplidos la registró con su apellido. Así pues, por lo reciente del hecho, ella no lo tiene muy incorporado el apellido del padre y aún se nombra con los apellidos de

la madre. Sin embargo, reconoce a su padre, él la visita en sus días libres, juega con ella y hablan por teléfono. La niña vive con su mamá, sus abuelos maternos y sus tres tíos, rodeada de sus cuidados y su afecto. Es muy apegada a su abuela. Ha tenido problemas de salud, ha estado hospitalizada por infección en los riñones en varias oportunidades. Asiste a clases de baile. Al principio se muestra tímida, se torna silenciosa cuando se le interroga sobre temas relacionados con el castigo o las sanciones. En situaciones de juego se muestra conversadora y alegre. Disfruta jugando a los cocineros, al restaurante, con su muñeca Baby Alive y accediendo a los tutoriales que hay disponibles en YouTube.

### **Identificación del sentido, marco de orientación o *habitus***

La información recabada mediante la conversación con la niña en presencia de su madre, en el comedor de la casa y de la interacción entre ambas en un escenario de juego (en el cuarto que comparten), permite identificar los *contenidos* que le son transmitidos, tales como *la obediencia, el afecto, la seguridad, la confianza, la responsabilidad y el orden*.

Concretamente, se pudo percibir la *obediencia* cuando la niña dice: “mamá se puso brava un día porque me dicen una cosa y ya”. Así mismo, quedan en evidencia *el afecto, la seguridad y la confianza* en actos y gestos presenciados en la entrevista, como lo narro a continuación: la niña se notaba un poco tímida al principio de la conversación, tomaba la mano de su madre y se recostaba en su regazo, ella la besaba de vez en cuando en la cabeza, le sonreía, la miraba, la invitaba a hablar, le repetía las preguntas como queriendo transmitirle tranquilidad. Igualmente, se revela *la responsabilidad* con las tareas escolares cuando afirma: “mi mamá tiene que apuntar una cosa y yo tengo que dibujar unos niños y ya dibujé las plantas”. Además, se percibe *el contenido del orden* del espacio, cuando asevera que: “mamá y la abuela me dicen eh hh mmm eh hh que haga poquito reblujo –desorden– y mmm y que y que lo recoja”. Incluso, se manifiesta la *valoración de actividades recreativas* en lo que dice la madre: “la niña va los sábados a ballet pa’ que se distraiga [...] como yo trabajo tanto, trato que en vacaciones ella pasee [...] el papá vive en Santa Marta, él se la lleva y la saca a las playas”.

El juguete preferido de la nieta 1 es la muñeca Baby Alive (“tan real como un bebé”), la cual viene acompañada de numerosos accesorios. La muñeca se complementa con una estrategia publicitaria que utiliza tutoriales de YouTube (los cuales la madre le permite ver para que se

entretenga y aprenda), y a través de los que circulan *contenidos* tales como: *maternidad y cuidado del bebé* que comprenden bañarlo, limpiarlo, alimentarlo, vestirlo, tomarle la temperatura, pesarlo, medirlo, acariciarlo, calmar su llanto; *actividades de cuidado físico y belleza*, dentro de lo que se incluye ir a la peluquería; *actividades culinarias y de trabajo en un restaurante*, que involucran preparar alimentos, servirlos a los clientes, vender, facturar, recaudar el dinero y ahorrar para comprar nuevos accesorios –que de manera más explícita, que velada, promueven el *consumo*–.

En cuanto a *las formas y procedimientos* se advierte *cercanía emocional* con los miembros de su familia materna, porque cada uno de ellos aparece con importancia afectiva en su diálogo (abuela, madre, tíos, abuelo) y con su padre. Es de acotar que no hubo alusiones al castigo físico, aunque sí al regaño: ¿Cuándo la regaño yo? –repite la madre la pregunta que le hizo la entrevistadora. La niña enrolla el papel donde está impreso el asentimiento informado que diligenció y dice: “mmmm...” con cierta timidez, pero no responde... “¿Por qué la regaña la abuelita a usted?” –Le repregunta la madre– ¿El abuelo se enoja? ¿Se pone bravo? –Le pregunta la entrevistadora–, “con la abuela”, –responde la niña– ¿La abuela se enoja? – “un día cuando yo estaba en el hospital gordo rompió la bolsa y se puso brava, le dijo: ¡gordo!” –imitando el tono de reprimenda–.

Por lo tanto, de lo anterior se infiere una *orientación hacia el respeto, la obediencia y el afianzamiento de los roles tradicionales atribuidos a las mujeres (la maternidad, el cuidado, el comercio y el consumo) a través del juego y los juguetes*, como se observa en lo que sigue:

[...] Mi mamá está pagando las clases –lo que revela conocimiento del valor monetario de pagar por un bien o un servicio– y el profesor me aprende –cambia enseñar por aprender– a bailar bachata, salsa y una canción de navidad.

[...] Lo que más me gusta es jugar.... A las cocineras, al restaurante, a hacer *hot cakes* y helados. El cliente quiere un pan y entonces le damos un pan. Juego con Juancho, gordo – los tíos– y la abuela... Ellos son los clientes.

–Al llegar al cuarto la niña tiene una actitud más abierta, saca un tendido de cuadros azules y blancos y lo extiende... y pone allí sus muñecas y sus juguetes, la mayoría utensilios de cocina y empieza otra etapa del encuentro, mediada por el juego con la presencia de la madre, que da cuenta del lugar que Baby Alive y sus accesorios tienen en el juguetero de la niña–:

Pregunta la madre: ¿Usted qué es todo lo que saca pa' jugar? ¿Y qué hizo el vestido de la muñeca? ¿Con qué venía eso? ¿Con la Baby Alive? ¿Y la máquina de helados? ¡Saque todo mi amor con lo que uste mantiene jugando!

–La niña saca una cartera de la que se le caen unos billetes de papel–: “¡Ay se volaron los billetes!” –Y empieza el juego: jugamos al restaurante, la niña es la dueña y la vendedora, usa los papelitos para anotar lo que vende y el precio, entrega factura y reclama billetes en pago por el producto–. –lo que revela que el juego (de los cocineros y el restaurante) es de contenido comercial (comprar, vender, facturar, recibir dinero, entregar devuelta)–.

“Maa cómpreme uno de esos”, –le dice la niña a la madre, refiriéndose a unos juguetes que promocionan en videos de YouTube de la muñeca Baby Alive–. –la estrategia de marketing logra su cometido: deseo de obtener el producto– ¡Si!, ¡ya mismo!... –le responde la madre con una sonrisa y le toca suavemente la frente empujándole la cabeza hacia atrás–.

“Le pedí al niño Dios la muñeca Baby Alive pero me trajo la equivocad... Me trajo una que no hablaba y no comía plastilina”. –dice la niña a modo de queja–. –Al parecer dando a entender que diferencia entre la muñeca original y una imitación–.

### **6.2.16 Abuela 3** (Entrevista realizada el 5 de septiembre de 2018)

#### **Contextualización del caso**

Mujer de 70 años nacida en zona rural limítrofe entre los municipios de El Carmen de Viboral y Marinilla el 27 de julio de 1948. Alcanzó un nivel de formación correspondiente a bachillerato incompleto. Ocupó el quinto lugar en una familia de 11 hijos y es la mayor de las tres mujeres. A la muerte de su madre (que ocurrió cuando ella estaba ente los 12 y los 15 años aproximadamente) asumió su rol y se encargó de la crianza, el cuidado, de la atención de sus hermanos y de las tareas domésticas. Estando bajo su cuidado falleció su hermano menor de aproximadamente un año de vida y a los dos meses falleció su madre. De su matrimonio por el rito católico nacieron cuatro hijos (dos hombres y dos mujeres). Tiene cinco nietos (cuatro hombres, una mujer) nacidos de sus tres hijos mayores. Vive con su esposo en la zona urbana del Carmen de Viboral. Heredó de su padre un predio en una zona rural, que parcelaron y en el que tanto ella y su esposo, al igual que cada uno de sus cuatro hijos construyeron sus respectivas cabañas y donde

suelen acudir a pasar fines de semana y a compartir en familia. De su madre dice: “era muy hacendosa”. De su padre afirma: “era muy bravo, no nos dejaba tener amigos, me cohibía mucho”.

### **Identificación del sentido, marco de orientación o *habitus***

Dentro de los *contenidos* que le transmitieron sus padres emergen *el trabajo doméstico, la eficiencia en el uso del tiempo; el pudor, la castidad, la predisposición al matrimonio, la obediencia, el respeto, el decir la verdad, el cuidado de las cosas, la honradez, la responsabilidad y cuidarse para el matrimonio.*

Concretamente, *el trabajo doméstico* como *contenido* se evidencia cuando afirma que: “tenía cuatro años y ya me ponían a lavar ropa, a hacer aseo, cuando uno se casó ya sabía hacer en la cocina y atender una casa del todo”. De igual modo, se manifiesta *la eficiencia en el uso del tiempo* cuando afirma: “mamá decía que no se podía jugar porque era perder tiempo y eso era pecao” y cuando agrega que “cuando mamá murió yo me levantaba temprano a hacer todo el oficio pa’ poder estudiar, pero después ya no me alcanzaba el tiempo”. De igual modo se revela *el pudor, la castidad, y la predisposición al matrimonio* cuando dice “desde que estaba chiquita mamá me decía: ojo, ojo se deja tocar de los hombres, eso es no más cuando esté casada”.

Al mismo tiempo, se perciben *obediencia, respeto, decir la verdad, cuidado de las cosas* en el extracto siguiente: “lo pelaban a uno por nada, si no hacía caso, si quebraba una taza, si decía una mentira, si alzaba los hombros” –y hace el gesto de alzar los hombros, reconocido como altanería o falta de respeto sobre todo si está dirigido a los padres o a un adulto–. Además, se advierten *la honradez y la responsabilidad* como se aprecia en los siguientes fragmentos: “si llevábamos lapiceros de la escuela, mamá nos hacía devolver eso. ¡entréguelo! ¡y diga que usted lo sacó!... así lo enseñan a uno a no hacer eso...”.

Pasó de encargarse del cuidado de sus hermanos y de la atención y administración de su casa paterna, a encargarse de la suya y a ocupar los lugares de esposa y de madre de sus propios hijos, desde dónde privilegió a su vez la transmisión de contenidos relacionados con el aprendizaje del *trabajo doméstico*: “enseñarles a hacer de comer a todos, porque mamá se murió y un montón de hombres que no sabían hacer ni una papa, para que cuando se casen si ella no sabe, ellos le enseñen, también a planchar”.

De otro lado, se percibe *predisposición al estudio y al aprendizaje* en el relato siguiente:

[...] y que estudiaran... ¡las hijas mías estudiaron!... Pero a los muchachos no les gustó... A mí me gustaba, yo no lo hice, pues que lo hicieran ellos, me gustaba que estudiaran... – En voz baja y como pensativa– Pues pa’ que se defiendan en esta vida... Es que uno dice que el estudio no es pa’ uno, es pa’ ellos, pa’ que se defiendan, sí...

“Yo, a pesar de ser del campo, yo no era tan tapaita... ¡Aprendía fácil!” –Ella quería estudiar..., pero su padre decía que “a las mujeres no les valía el estudio” ... y que...– ¡una mujer pa’ que estudiaba!, que se consiguiera un marido que la mantuviera...” –lo que, pese a la negativa paterna denota en ella *predisposición al estudio y al aprendizaje*–.

Por otra parte, emerge el *cuidarse para el matrimonio* cuando dice: “yo les decía a las muchachas, cuidaito por ahí con ser brinconas que mí me decía mamá eso y vea yo que quedé chiquita y se me grabó eso y yo gracias a mi Dios pues me organicé bien...” –es decir, que contrajo matrimonio–.

En cuanto a *las forma y los procedimientos* que prevalecieron en su familia de origen se destacan *el ocultamiento del saber sobre la vida, el castigo físico y el encierro*.

Particularmente, *el ocultamiento del saber sobre la vida*, que pareciera equivaler al saber sobre la sexualidad, emerge cuando dice que: “le tapaban a uno todo... no sabía nada de la vida... lo que les pasaba a las niñas cuando crecían, vi ese montón de sangre y dije ¡me corté!... Un muchacho me cogió la mano y ya estaba embarazada”.

Por otro lado, *el castigo físico* se manifiesta en el relato cuando afirma: “mi mamá era muy brava, hubo veces que me amarraba pa’ pégame, y me pegaba a veces sin ropa [...] papá me llevaba pa’ la casa a punta de rejo”. A su vez *el encierro* queda en evidencia cuando asevera que “a mi papá le daba por encerrar que porque él tenía que cuidar las hijas”

Por tanto, *el castigo físico y el encierro* se convierten en estrategias a las que ella posteriormente recurrió con sus hijos, como se revela en lo que sigue:

Uno hace con los hijos lo que hicieron con uno cuando uno estaba chiquito. Al mayor le toca más duro, porque uno está bisoño. Nos tocó pelarlo y encerrarlo porque se volaba pa’ la calle... Y pa’ que aprendiera a rezar, a él no le gustaba rezar, ¡y encerrao aprendió a rezar!... ¡Le daba miedo que se le aparecía el diablo!... ¡Qué pecao! –Expresión que denota pesar, tristeza–.

En consecuencia, de lo anterior se puede inferir una *orientación hacia la discrepancia*, que se corrobora en los siguientes extractos:

[...] uno viendo que lo cohibían tanto y no lo dejaban salir, se volvía maluco, grosero... – rebelde– Yo me venía de la casa que pa'l colegio y pa' los ejercicios espirituales y mentiras que me ponía a charlar con amigos por ahí en una acera...

[...] le dije a mi papá que yo quería ponerme de eso que se ponen las mujeres formadores o principiantes. Y mi papá: ¡que no!, que me pusiera una sábana como hacían las monjas – hace un gesto con las manos que muestra la puesta de la sábana sobre los senos a modo de faja que los aplana, lo que indica *ocultamiento de las formas femeninas*– y yo le decía ¡Ehh! ¿y yo por qué...? ¡yo acaso quiero ser monja! –Lo que implica que desatiende la recomendación paterna y manifiesta su desacuerdo–.

[...] Él me dijo que si quería ser su novia no consiguiera más amigos. ¿Y entonces? ¡Oigan a éste! ¡Hacerse juicioso uno a la fuerza, no aguanta! –Rechaza la coacción– ¿Qué le digan a uno, no más callejear? ¡Pobre bobo!... –Rechaza la imposición–.

### 6.2.17 Madre 3 (Entrevista realizada el 20 de septiembre de 2018)

#### **Contextualización del caso**

Mujer de 45 años nacida en El Carmen de Viboral el 26 de febrero de 1973. Tuvo una infancia sin precariedades económicas. Ingeniera de Sistemas y docente universitaria con estudios de posgrado (Especialista en Educación Personalizada, en Pedagogía de la virtualidad, en Entornos virtuales de aprendizaje y Magíster en Educación virtual). Hija de una familia integrada por padre, madre (casados por el rito católico) y cuatro hijos incluyéndola (dos mujeres y dos hombres), es la segunda hija y la mayor de las mujeres. Menciona que tuvo “muchas responsabilidades desde pequeña, por ser mujer, en un hogar 100% tradicional. “Fui muy sometida. Mi hermano mayor se puso muy celoso cuando nací y no le pusieron el freno. Él siempre quería mandarme, marcar la pauta más que los papás”. Se retiró de la universidad a los 18 años, cuando nació su hermana menor, para apoyar a su madre en la crianza. Es casada por el rito católico y tiene un hijo de 14 años de edad que ha padecido enfermedades respiratorias. Perdió varios bebés debido a una enfermedad autoinmune con la que ha aprendido a vivir. Reside con su esposo y su hijo en la ciudad de Medellín y visita a sus padres en el Carmen de Viboral los fines de semana. De su padre dice que “siempre



fue muy protector, un caballero”. De su madre afirma que “la percibía muy estresada, para ella los hijos éramos como mucha responsabilidad”

### **Identificación del sentido, marco de orientación o *habitus***

Entre los *contenidos* que le fueron transmitidos a través de la educación que recibió en su familia emergen *la responsabilidad, la disciplina, la autonomía, el valor del trabajo, uso eficiente del tiempo, la disposición hacia la maternidad y al aprendizaje, el respeto, la paciencia y la práctica deportiva.*

Concretamente, *la responsabilidad, la disciplina, la autonomía y el valor del trabajo* se manifiestan en torno al oficio doméstico, tal y como se extrae de su relato cuando dice: “desde los 10 años hasta que me casé, le planché la ropa a papá [...] antes de ir a la universidad me levantaba a hacerle el desayuno a los muchachos que iban para la escuela”. Así mismo, el *uso eficiente del tiempo* se revela cuando afirma lo siguiente:

A mí me rinde mucho el tiempo, puedo hacer muchas cosas en poco tiempo. Siempre yo entrenaba y decía: hoy me voy a demorar menos que ayer haciendo los oficios: barriendo, trapiando... Si ayer me demoré media hora hoy me demoro 20 minutos. Y en la lectura y en todos los trabajos yo tenía que optimizar el tiempo, entonces yo todo lo aprendí a hacer echando candela mejor dicho... ¡cronometrada!

Igualmente, se percibe *disposición hacia el aprendizaje* cuando arguye: “me gustaba mucho estudiar, aprendía muy fácil”. Además, se revelan *el respeto y la paciencia* al afirmar que “papá es un maestro, él observa y deja que la gente sea. Trata a las personas de acuerdo a las necesidades, respeta el espacio de uno”. Incluso, se denota *la práctica deportiva como principio de una vida sana*: “papá nos llevaba por el camino del deporte, pero no era algo forzado, en mi casa todos montamos bicicleta, los tres mayores éramos ciclistas”. Finalmente, emerge una *disposición hacia la maternidad* cuando agrega: “me gustaban mucho los niños, siempre quise tener hijos... en mi casa a todos nos gustan mucho los niños, yo creo que es algo que nos transmitió mamá”.

Así, al pasar al lugar de madre, se constata que le ha transmitido a su hijo *el amor por la lectura y el estudio*, cuando en su relato afirma: “él desde pequeño lee mucho y yo le he inculcado mucho que estudie”. Además, la transmisión de *trabajo doméstico como mecanismo ideal de aprendizaje para la autonomía* se revela en el siguiente fragmento: “que haga mucho oficio en la

casa, él sabe organizar sus cosas, le encanta cocinar y sabe hacerlo para que cuando sea adulto pueda defenderse solo y no tenga de estar dependiendo de nadie”. Igualmente, en su relato se advierte el *cuestionamiento del modelo tradicional en el que la mujer atiende al hombre* cuando arguye que: “mi esposo viene de un hogar machista, acostumbrado a hablar impositivamente. Era el único hombre y las mujeres lo atendían... En el trabajo él es jefe y la jefe aquí soy yo. Aquí no hay quien lo atienda... ja, ja, ja”.

En cuanto a *las formas y los procedimientos*, el relato biográfico deja ver permanencias, transiciones y cambios. Así, se aprecia permanencia en lo tocante *al ejemplo y la autoridad*, en el fragmento: “como algo muy poderoso que uno ve en los padres”. Así mismo, se observa permanencia de la *actitud protectora, libertad de elección y respeto por las decisiones* percibidas en el padre cuando dice: “papá fue muy protector, pero le valoro a él que él nunca incidió en las decisiones que uno tomaba, a mí me dejaron ser muy libre, si quiere estudiar... Qué quiere hacer, no era impositivo”. Se aprecia una transición hacia una *actitud protectora en mayor medida* cuando agrega: “mi hijo ha tenido problemas respiratorios desde bebé, y tal vez más que un problema físico, puede ser por sobreprotección, aunque uno crea que no, el no respirar es como el ahogamiento...”. Igualmente, se denota permanencia de *la disciplina, el orden y la libertad* cuando asevera que “Yo mantengo la disciplina, el orden. Trato de mantener la libertad, de no incidir mucho en las decisiones de mi hijo... que él pueda explorar”. Por otra parte, se percibe un cambio con la *supresión del castigo físico* cuando dice: “prácticamente nunca le grito. A uno le pegaban. Yo no le pego”. Por último, se aprecia una demarcación de los lugares asimétricos en la relación educativa en tono impositivo: “yo soy la mamá y usted es el niño y yo tuve un solo hijo y no lo tuve para criarlo de cualquier manera, así que cómo le parece que la que doy la orden soy yo...”

Derivado de lo anterior se infiere una *orientación hacia la des-subalternización (tensión: emancipación vs. dependencia, des-subalternización vs. ejercer de control)*, como se constata en los extractos siguientes.

[...] Era como muy rezagada en el jardín y en la escuela, muy calladita, pero ahí se fue despertando... yo siempre estuve sola estudiando, me gustaba mucho estudiar... –es decir, conocer y aprender–.

[...] Me gustaba retar, –lo que implica desafiar– contradecir –debatir– pero con argumentos –contrargumentar–. Me ponía a leer, a estudiar, me iba para la biblioteca a leer y leía y leía... –lo que implica el conocimiento como instrumento– Lo único que yo quería era

contradecir –oponer–, pero me gustaba mucho también aprender y yo aprendía –lo que significa el aprendizaje como consecuencia y el gusto por aprender– y simplemente contradecía –combatía–.

[...] Yo soy muy determinante y muy determinada, cuando una cosa es, es... y cuando no, no es... –de lo que se infiere radicalidad–.

[...] Yo tenía que estudiar algo, – porque el conocimiento abre opciones– porque yo no me iba a quedar en la casa –sometida, sumisa, sin opinión, esperando que la proveyeran–, y ya empecé a encarretarme pues con la tecnología, y es mi herramienta de trabajo.

[...] Hay un reto personal, dije voy a ser profesora en una universidad jajaja, eso hice... Me gustó, eso hice... –lo que significa autoexigencia y que se traza metas y las alcanza–.

[...] Llegué a la virtualidad, vi que me encantaba más virtual que presencial y dije, quiero ser totalmente virtual, ya no quiero salir más a trabajar, quiero estar en la casa –empoderada, con opinión, participando de la proveeduría, ejerciendo control– 100% en teletrabajo llevo casi 17 años.

[...] La vida es una película y uno es el protagonista y hace el papel que quiere. – autodeterminación– La tecnología potencia todo lo que uno quiera ser –la tecnología como instrumento de poder– y democratiza el conocimiento –lo hace accesible a mayor número de personas–, solo falta la voluntad y las ganas para que uno aprenda lo que quiera aprender, –deseo de saber– me gusta mucho y yo soy autodidacta –aprender por cuenta propia–.

### **6.2.18 Nieto 3** (Entrevista realizada el 9 de octubre de 2018)

#### **Contextualización del caso**

Niño de 14 años nacido en la ciudad de Medellín el 29 de octubre de 2003. Estudiante de 9° de Educación Básica, su infancia ha transcurrido sin precariedades económicas. Su familia (configurada por matrimonio católico) está integrada por madre, padre (ambos ingenieros) y él como hijo único. Sin embargo, comenta que “iba a tener tres hermanos, pero no pudieron nacer. “Eso me ha impactado... me hubiera gustado tener un hermano con quien hablar, compartir y jugar”. Sobre su salud expresa: “cuando yo nací, si estaba muy enfermo... con asma. Mamá dijo que he estado hospitalizado como 16 veces, y me han dado 10 neumonías, pero ya me he podido

estabilizar”. Obtiene buenos resultados académicos en su colegio. Sale con sus amigos y con su novia los fines de semana. Visita con regularidad a sus abuelos maternos (radicados en El Carmen de Viboral) en compañía de sus padres; y aunque también saluda a los abuelos paternos, a estos últimos (radicados también en El Carmen de Viboral) los frecuenta menos. Se proyecta estudiando una carrera profesional: “me gustaría estudiar algo relacionado con el cine, o también me gusta la veterinaria un poquito, filosofía o mercadeo, o ser escritor... Son algunas de las opciones, todavía no he definido...”. Se identifica con su abuelo materno: “soy como él... no hablo mucho”. De su padre dice: “es como un poquito más meticuloso, un poquito más estricto, todavía como muy tradicional”. De su madre agrega: “es como más abierta, me permite algunas cosas, ... a veces no piensa antes de actuar y toma decisiones muy aceleradas, como muy radicales”.

### **Identificación del sentido, marco de orientación o *habitus***

En cuanto a los *contenidos* que le han sido transmitidos, emergen de su relato *la amabilidad, la responsabilidad, la comprensión, el esfuerzo, la dedicación, la alternancia entre las actividades de diversión y de estudio, la autonomía en la administración del tiempo, la responsabilidad, el cumplimiento y la reflexión sobre la condición de las mujeres.*

Concretamente, *la amabilidad y la responsabilidad* se manifiestan en su relato cuando dice: “mi mamá y mi papá, los dos son muy amables y responsables”. Así mismo, se observa *comprensión* cuando afirma que: “mi mamá me entiende y me apoya en algunas cosas”. Se aprecia *esfuerzo y dedicación* cuando asevera: “mi papá a veces juega fútbol conmigo, se esfuerza por tenerme bien”; Igualmente, se denota *alternancia de actividades de diversión y de estudio* cuando proclama: “A mí me estresan un poquito las tareas, y si yo quiero salir a jugar fútbol mi mamá me dice que es mejor salir a jugar, despejarme, después me puedo dedicar más y hacerlas mejor, a mí me ha funcionado...”

De otro lado, se percibe *autonomía en la administración del tiempo, responsabilidad y cumplimiento* como se observa en el relato siguiente:

Mis papás nunca me revisan los cuadernos, ni me ayudan con las tareas. Yo organizo mí tiempo. Puedo jugar, hacer las cosas, siempre cumplo con mis tareas, ¡las hago bien! –de lo que se infiere *logro (escolar)*– Es algo que ellos me han inculcado desde pequeño, también el hábito de la lectura. Yo llego del colegio, almuerzo, juego máximo hasta las 5, hago las

tareas y voy al gimnasio. En la noche, si no he terminado las tareas pues las termino, puedo también leer y ver una serie o hacer otras actividades.

Por último, se infiere *reflexión sobre la condición de las mujeres* en su historia familiar, como se advierte en lo que sigue:

Había mucho machismo... Antes para las mujeres era más difícil acceder a la educación. Mi abuela no acabó de estudiar porque tenía que hacer las tareas de la casa, la comida y limpiar. Ella llegó a decir también que el estudio era para los hombres.

[...] Y aunque mi mamá tuvo que hacer también primero las cosas de la casa, sí pudo estudiar... ir a la universidad.

Por otra parte, dentro de *las formas y procedimientos* mediante los cuales ha sido educado por su familia, se advierte *la combinación de libertad y control*, como cuando afirma: “creo que mis papás me han educado bien, pues ellos son estrictos, pero tampoco tanto... Ellos no me dejan hacer lo que quiera, pero tampoco son tan meticulosos.... Me dan cierta libertad, pero tampoco me sueltan del todo”. Así mismo, se evidencia *supresión del castigo físico* en el acote: “A mí no me pegaban, la verdad si me han pegado una vez, no me han pegado dos, eso está bien, yo creo no es necesario”

Por tanto, se infiere una orientación hacia *el logro (escolar y eficiencia en la administración autónoma y responsable del tiempo)*, que se corrobora en lo que sigue:

[...] mis papás me dan como libertad... puedo salir a la calle con mis amigos... pues... me dejan regular. Ellos no me han impuesto un horario, sino que yo mismo he aprendido a manejar mi tiempo. –de lo que se infiere *la utilización del tiempo como aprendizaje*, como hábito incorporado– Y ellos han visto que en las calificaciones del colegio me ha ido bien. –lo que revela el logro escolar como expectativa– Entonces, pues... ellos no me han sometido a un horario de estudio, a un horario de juego, de lectura, sino que yo mismo soy el que decide eso. –de lo que se infiere el tiempo, como algo suyo y sobre lo que tiene potestad para actuar–.

[...] La tecnología es buena, pero también si uno no la sabe manejar puede malgastar su tiempo –el tiempo como una inversión– en cosas bobas, cuando puede leer, o no sé, hacer algo más productivo –se percibe la lectura como algo productivo–.

[...] No necesariamente hay que ser tan rígido para poder ser alguien responsable. –lo que denota *rigidez vs. responsabilidad*– Uno también puede hacer sus cosas, jugar o hacer lo

que quiera, pero si sabe manejar su tiempo y no lo desperdicia todo en bobadas, puede ser responsable y lograr cosas buenas –lo que muestra el uso eficiente del tiempo como clave de la responsabilidad–.

### **6.2.19 Abuelo 6** (Entrevista realizada el 19 de enero de 2019)

#### **Contextualización del caso**

Hombre de 72 años nacido en El Carmen de Viboral el 6 de febrero de 1946. Con nivel de formación de primaria incompleta, se desempeñó laboralmente como conductor. Ocupó el tercer lugar en una familia configurada por padre, madre y siete hijos, aunque lo antecedió en el segundo lugar un hermano que murió en el parto. Vivían en el campo. Su madre padecía epilepsia, como lo revela su relato: “mamá sufría ataques y aunque había otro mayor, me tocaba más a mí ayudar en la casa a hacer de comer”. Dejó la escuela al terminar el tercer grado, como se advierte en el fragmento siguiente: “cuando mamá se enfermaba faltaba muchos días y por tantas faltas no volví a estudiar”. Trabajó desde pequeño en el campo ayudando a su padre cargando cosas en la plaza del pueblo, en talleres de pintura, en graneros y almacenes en Medellín, Bogotá, en una finca cafetera en Quimbaya y a su regreso al Carmen a los 16 años como conductor de camión, taxi y bus (oficio al que se consagró y que heredaron sus dos hijos varones). Se enamoró del ciclismo e hizo de él una práctica deportiva familiar. Casado por matrimonio católico (esposo de la abuela 3) tuvo cuatro hijos (dos hombres, dos mujeres), espaciados entre sí (cuatro, cinco, y trece años). Tiene cinco nietos (cuatro hombres, una mujer), nacidos de sus tres hijos mayores. Vive con su esposa en la zona urbana del Carmen de Viboral. Su esposa heredó (de su padre) un predio en la zona rural de El Carmen de Viboral. Este predio lo parcelaron y en el mismo, ellos, al igual que cada uno de sus cuatro hijos, construyeron sus respectivas cabañas donde suelen acudir a pasar fines de semana a compartir en familia. De su padre y su madre dice que eran muy trabajadores.

**Identificación del sentido, marco de orientación o *habitus***

En cuanto a los *contenidos* que le fueron transmitidos en su familia de origen y que también legó a sus hijos se advierten *trabajo, responsabilidad, aprovechar el tiempo oficio doméstico (para hombres y mujeres), respeto y buenas maneras*.

Concretamente, se manifiestan los contenidos *del trabajo, la responsabilidad* (“nunca ociosidad ni andar la calle”) y *aprovechar el tiempo*, en el fragmento: “Él era trabajador. Nos enseñó a ser responsables, a trabajar, a no estar vagando, a no perder tiempo. Ella también era trabajadora, creció en el campo le gustaba hacer mazamorra y un montón de arepas cuando estaba aliviadita”.

Así mismo, se revela el *oficio doméstico para hombres y mujeres* (ordenar limpiar, cocinar) cuando dice:

Juiciosos en la casa, mantener el orden y el aseo, que organicen su ropita, sus camas y que aprendan también a cocinar..., les falta la mamá..., el marido..., la señora..., ¿se van a quedar aguantando hambre? ¡No! ¡que se defiendan!... que no se vayan a quedar varaos.

Igualmente, se perciben *el respeto y buenas maneras* cuando afirma que: “Educación más que todo..., respeto y educación y no molestar a nadie..., más que todo eso..., que sean bien educaos”.

De otro lado, como nuevos *contenidos* transmitidos a sus hijos, emergen *el deporte, la disciplina y el espíritu competitivo*, como se revela en el relato siguiente:

Después de casao comencé a montar bicicleta..., me gustó y resulté ganándole a los que yo acompañaba a entrenar para las carreras..., les ganaba..., hice varias carreras... y ya después salieron los hijos y los fui llevando lentamente. Todos se ganaron una Clásica de Ciclismo infantil en Medellín. El mayor la ganó tres veces, la segunda hija y el tercero también fueron campeones.

De igual manera, se revela *la recreación* como nuevo *contenido* cuando relata: “salir a las mangas –es decir, al campo– por ahí a hacer un sancochito o alguna chocolatada con la familia”.

Incluso, se infiere *el estudio como opción formativa* de la siguiente narración:

Resulta que a las dos hijas mujeres les gustó el estudio..., a los dos hombres no..., pero no estudiaron, no porque no les quise dar estudio, sino porque ellos no quisieron..., no quisieron seguir estudiando, pero yo si les bregué para que estudiaran.

En cuanto a *las formas y los procedimientos* se aprecia cierta continuidad en la aplicación del *castigo físico*, a lo que ofrece como justificación que “más que todo en los casos en los que era considerado estrictamente necesario”. Al respecto, comenta lo siguiente:

Cuando uno estaba pequeño... ¡por todo era una pela!... sino obedecía, si se demoraba... A mí me tocó pelar más que todo al mayor..., a los otros no, prácticamente yo no los pelaba, los pelaba era ella –la esposa–. Al mayor si me tocó a mí pelarlo, los otros muchachos no daban motivos prácticamente, el más neciesito era él cuando estaba pequeño, si había que pelarlo.

Por lo tanto, de lo anterior infiere una *orientación hacia la responsabilización (valerse por sí mismo, hacerse valer)*, que viene soportada por los siguientes extractos del relato.

[...] Desde los siete años lo enseñaban a uno a trabajar..., ya ahora no. Básicamente era uno obligado a trabajar en lo que fuera. No es como ahora que los protegen tanto. En ese tiempo con 18 años ya era uno un trabajador viejo. –Lo que muestra *al trabajo como alternativa de formación desde la infancia*–.

[...] Me tocaba hacer de comer, hacer de todo, hasta pa’ los trabajadores también. Cuando me fui a trabajar lejos, la hermana que era la mayor de las mujeres quedó encargada de la casa –lo que indica un *relevo en el trabajo doméstico sin distingo entre hombres y mujeres*–.

[...] Le tocaba rebuscase a uno pa’ uno mismo, porque no le daban prácticamente nada en la casa. Si quería unos zapatos o un pantalón..., ¡vaya... –silencio– rebúsquese! –Lo que revela el *valerse por sí mismo*–.

[...] Antes era lo mismo si uno estudiaba o no estudiaba –lo que indica *prevalencia del trabajo sobre el estudio*–, no se preocupaban tanto por el estudio como ahora, que es uno bregando a que estudien los hijos. –Lo que sugiere *el estudio como alternativa ofrecida a los hijos*–.

[...] Cuando estábamos pequeños en la escuela..., era uno pegao de un radiecito de pilas, escuchando la Vuelta a Colombia porque no había televisión [...] Cuando pasaban los ciclistas por La Ceja –un pueblo cercano– uno iba a verlos y se fue enamorando uno del ciclismo..., y después fue llevando uno a los hijos por ese camino... –De lo que se infiere el deporte como alternativa de formación–.

[...] El tercer hijo ya resultó fue ciclista, se dedicó al ciclismo, fue campeón nacional varias veces, salió a correr a varios países hasta que se terminó el patrocinio... –lo que denota *el*



*ciclismo como opción profesional*-. Trabajó en empresas y ya me remplazó a mí manejando el bus.

#### **6.2.20 Padre 6** (Entrevista realizada el 19 de enero de 2019)

##### **Contextualización del caso**

Hombre de 49 años Nacido en el municipio de El Carmen de Viboral el 31 de diciembre de 1969. Con nivel de formación bachiller, se desempeña como conductor de oficio. Vivió una infancia sin precariedades económicas en una familia (de matrimonio católico) integrada por madre, padre y cuatro hijos (dos hombres y dos mujeres) de los cuales es el mayor. Cuenta que “era muy mimao” y que el nacimiento de su hermana, le dio muy duro: “Me dieron muchos celos, dice mi mamá que yo le pegaba a la niña, le escondía los pañales y ella me pegaba mucho por eso”. Su padre le transmitió desde muy niño el amor por el ciclismo lo que fue el acicate para convertirse en tricampeón de un certamen infantil de ciclismo realizado en Medellín. Estuvo a punto de ser ciclista profesional. A lo largo de su relato se advierte una *tensión entre ciclismo y estudio, y entre estudio y trabajo*. Reconoce que sus padres le insistieron para que estudiara, pero optó por trabajar. Así, fruto su trabajo y con el apoyo de su padre adquirió su propio vehículo. Hace referencia a la violencia partidista liberal-conservadora en otros pueblos y que conoció por los relatos de su padre y a la violencia guerrillera-paramilitar que afectó al municipio y cuyos efectos experimentó de una manera más directa. Es casado por el rito católico y tiene dos hijos (un hombre y una mujer). Su hijo tuvo problemas de adicción a las drogas y estuvo en tratamiento. Vive con su esposa y sus hijos en El Carmen en una casa contigua a la de sus padres. De su padre dice: “él terminó 3° de escuela y se fue a trabajar cogiendo café al Quindío”. De su madre afirma que “quedó huérfana y le tocó levantar a sus hermanos, de 14 años quedó como la mamá de todos mis tíos”.

##### **Identificación del sentido, marco de orientación o *habitus***

De su relato emergen los *contenidos* que le fueron transmitidos en la educación familiar, tales como *el oficio doméstico, la obediencia y el respeto a los padres y la religiosidad*; Concretamente, en lo tocante al *contenido* de *oficio doméstico* afirma: “yo tenía que hacer los

mandaos, ir a comprar arroz, panela, barrer, trapear, lavar los trastes..., así quedaran mal”. Además, con respecto a *la obediencia y el respeto a los padres* afirma que “en la casa se hacía lo que los papás dijeran. Yo todavía les obedezco”. Finalmente, en relación a la *religiosidad* agrega: “mi abuelito era muy rezandero, a él le aprendí a rezar”.

Entre los *contenidos* que recibió y a la vez transmitió a sus hijos emergen *el trabajo, el rol masculino como proveedor de la familia, el deporte como opción profesional y el castigo físico*.

Particularmente, se revela *el trabajo* como valor principal transmitido por los hombres de su familia cuando dice: “mi abuelo un agricultor, berraco –fuerte–..., un tío también muy trabajador..., mi otro abuelo comerciaba fríjol..., mi papá ha trabajado toda su vida y me ha enseñado a trabajar desde niño”. Igualmente, se manifiesta *el rol masculino como proveedor de la familia* cuando asevera: “yo trabajo mucho pensando en ellos, para darles educación y una vida digna. Tengo 49 años..., me siento fuerte con muchas ganas de seguir trabajando..., le pido a Dios mucha salud pa’ trabajar berracamente y sostener toda mi familia”.

De otro lado se percibe *el deporte como opción profesional* (que, aunque que no se concretó en su caso ni en el de su hijo) es importante como *contenido* recibido y transmitido. Así pues, como *contenido* recibido asegura: “yo tenía una carrera muy brillante como ciclista, pero quedé eliminado en una competencia que era decisiva y hasta ahí llegó todo”. Ahora bien y como *contenido* transmitido a su hijo agrega: “él es muy buen futbolista... Un político dueño del equipo donde él jugaba, le prometió que lo iba a llevar a jugar a la Argentina, y nada..., lo engañó”.

Por otra parte, *el estudio como alternativa* fue descartado en su caso (por decisión propia), lo que se advierte cuando afirma: “entré a estudiar al SENA..., no me gusto. Entré al Politécnico... y tampoco... Yo trabajaba con papá en el bus, me iba bien... me salí de estudiar. No iba a dejar de trabajar, no me gustaba estar sin plata”. En el caso de su hijo asegura que *el estudio como alternativa* ha sido postergado por motivos ajenos a él (según su interpretación), tal y como se advierte en el siguiente fragmento:

Mi hijo entró a la universidad y el dueño del equipo donde jugaba le dijo que se saliera para probarlo en el fútbol argentino, y él se salió. Volvió a entrar a otra carrera y le tocó salirse porque no le dieron permiso para participar en un festival internacional de teatro en Brasil. En estos momentos el muchacho va a estudiar inglés.

En lo que respecta a *las formas y los procedimientos*, se manifiesta la *prevalencia del castigo físico* por parte de ambos padres debido a su rebeldía, tal y como se advierte en su relato:

Chupé correa como un berraco... por rebelde. En la casa la que pegaba más era mi mamá. Si yo no hacía lo que me mandaba... me pegaba una pela con una correa, una chancla o con la mano. A los 15 años mi papá me dio la pela más dura de todas porque yo empujé a mi mamá que me estaba pegando..., me dio con un palo de escoba... Ojalá que no me vuelva a tocar una de esas...

En consecuencia, se aprecia el *reconocimiento del valor formativo del castigo físico*, cuando asevera: “gracias a Dios me dieron correa como un putas, porque por eso soy una persona... Pues..., que no soy mala”. Sin embargo, en su relato no hay alusión a la utilización del castigo físico con sus hijos, sino, más bien, a una especie de justificación que lo reconoce como una enseñanza que recibió:

A mí siempre me enseñaron a ser independiente..., yo soy crítico: le enseñé, a los hijos míos que no se dejen engüevonar tampoco de nadie –estar prevenidos– que no se dejen embozar –embaucar–..., que tengan como consciencia –conocimiento– de todo y que la gente los engaña con cualquier cosa”.

Por lo tanto, de lo anterior se infiere una *orientación hacia la desconfianza (no dejarse engañar)*, tal y como se corrobora en los extractos siguientes:

[...] Yo era el favorito para ganar en Bogotá el Campeonato Nacional de ciclismo de los Institutos Técnicos Industriales, pero durante la competencia el grupo guerrillero M19 se tomó el Palacio de Justicia –hecho de violencia por el que se sintió afectado directamente–. Se escuchaban las explosiones..., no podía concentrarme..., sentía mucho miedo..., me caí..., me eliminaron... Hasta ahí llegó el ciclismo para mí. Yo sentía una frustración tan tenaz por haber perdido la carrera y también un resentimiento muy grande hacia las personas que hicieron eso... –de lo que se infiere miedo, frustración, resentimiento. Emociones que lastiman, causadas por la violencia–.

[...] Mi hijo adolescente cayó en las drogas, por la permisividad del gobierno... –atribución de la responsabilidad de una decisión individual a un ente Estatal– o porque ya no había quien matara a los que vendían drogas... –reclamo de mano dura y de castigar con la muerte– Desgraciadamente hay corrupción y complicidad de la policía y si usted denuncia lo mandan a matar” –lo que deriva en desconfianza en las instituciones–.

[...] ¡Que no encarcelen a las personas que matan gente, que hacen todas esas masacres! –reclamo de castigo– ¡que los tengan hasta en el congreso! –impunidad– eso es una mala

educación para nuestros hijos –es un mensaje ambiguo– es querer acabar nuestra sociedad volviendo las cosas malas... buenas –trastocación de valores–.

[...] Mi abuelo murió por una muerte provocada, nosotros al que le causó eso le teníamos mucho miedo porque venía aquí a darnos bala... a amenazarnos. Hasta que al año aproximadamente lo asesinaron... nosotros sentimos un descanso... Y es que *el que a cuchillo mata a cuchillo muere* –de lo que se infiere que cada uno recibe su merecido, y que es tratado conforme trata–.

### 6.2.21 Nieto 6 (Entrevista realizada el 19 de enero de 2019)

#### **Contextualización del caso**

Hombre de 22 años nacido en el municipio de La Ceja el 1 de marzo de 1996. Vivió una infancia sin precariedades. Con nivel de formación bachiller, ocupa el primer lugar en una familia conformada por padre, madre y dos hijos. Su padre es conductor y su madre licenciada en Educación. Tenía seis años cuando nació su hermana, lo que lo puso feliz: “mis papás me dieron un regalito y me dijeron que mi hermanita me lo había traído... Nos amamos mucho... Peliamos por bobaitas..., lo normal”. El juego y el deporte hacen parte esencial de su vida. Entre los 14 y los 16 años, dicho en sus propias palabras, experimentó con las drogas, por lo que estuvo en tratamiento por 10 meses. Cursó un semestre de Medicina Veterinaria, posteriormente uno de Teatro y varios niveles de inglés. Ha realizado trabajos como modelo para campañas publicitarias y video clips. Proyecta irse a vivir donde una tía (por línea materna) a la ciudad de Itagüí (municipio del área metropolitana de Medellín) para retomar sus estudios inglés. Se debate entre reingresar a la universidad (a alguna de las dos carreras que suspendió) o dedicarse de lleno al modelaje y/o a la actuación. Afirma que deberá conseguir un trabajo como mesero en algún restaurante a algo similar para solventar sus gastos. Hasta la fecha ha vivido en El Carmen de Viboral con sus padres y su hermana. De su padre dice: “toda la vida ha trabajado mucho, no duerme bien por los turnos de trabajo y eso le da mal genio..., se le pone bajita la energía”. De su madre afirma: “estaba siempre con mi hermanita y conmigo, nos ayudaba a hacer las tareas de la escuela, hasta que ya entró a la Universidad a estudiar su profesión, aunque seguía pendiente de nosotros también”.

**Identificación del sentido, marco de orientación o *habitus***

Dentro de los *contenidos* que le transmitieron, emergen *el orden, el cumplimiento los horarios, la búsqueda de una buena vida, viajar y conocer otros lugares*.

Concretamente, se manifiesta *el orden* a través en el oficio doméstico cuando dice: “no dejar trastes sucios, ropa limpiecita, cama tendida antes de irse a estudiar, ¡todo en orden!”. Así mismo, se aprecia la insistencia en *cumplimiento de horarios* cuando afirma que “en la adolescencia no se podía llegar muy tarde, pero eso casi nunca se cumplía”. De otro lado, se percibe *la búsqueda de una buena vida* a través del *trabajo y la vida sosegada* cuando asevera que: “disfrutar, compartir y vivir tranquilos... eso es lo que les gusta a mis abuelitos paternos, que son como más a la antigua”. Igualmente, se revela *el disfrute de viajar conocer otros lugares* cuando agrega: “mis abuelitos maternos son más modernos, ellos vivieron y trabajaron en Estados Unidos, son como más abiertos”.

Por otra parte, se observa *autoconfianza* cuando comenta que “en la guardería me sentía el rey, el dueño de todo eso. Era un estudiante *full* en Educación Física y en Artística... he sido de buenas pa’ las mujeres..., me siguen los amigos..., todavía soy el que los arrastra”. También aparece *amor por el deporte, espíritu competitivo y liderazgo*, tomado de los hombres de su familia por línea paterna: “todo eso ha sido inculcado por mi papá, mi abuelito y mi tío que fue ciclista. Uno hace lo que hace la familia, yo me gané varias clásicas de ciclismo infantil, pero el deporte mío es el fútbol”. Sin embargo, se observa que *el deporte como opción profesional*, no se concretó: “yo estaba jugando fútbol en las inferiores de Rionegro que tenía un equipo en la Segunda División, ya le di al fútbol hasta que ya no dio, uno sabe que ya la cosa no se dio por ese lado”. De igual manera, se observa *el estudio como alternativa* interrumpida y postergada cuando relata: “... y estudié Medicina Veterinaria, hice un semestre en la Universidad de Antioquia en la seccional Oriente..., quisiera regresar..., pero vamos a ver qué pasa... Me salí...”

Por su parte, se manifiesta *el trabajo* como algo esporádico: “primero trabajé en una pizzería..., después empacando flores..., llevo cuatro años en el modelaje..., ahí resulta pa’l desvare, tendría que volverse uno una celebridad y ahí se taparía de plata facilito..., pero eso es difícil”. Así mismo, emerge la percepción de ser engañado (timado) cuando relata:

Me iba a ir para Argentina a jugar futbol allá... un señor..., un político... me dijo que él me ayudaba y al final todo eso se cayó, mejor dicho, quedé tumbao y desilusionao... me salí de la universidad.

Volví a la universidad... hice un semestre de Teatro..., no seguí porque nos ganamos un premio con la gobernación para ir a Brasil a un Festival internacional... y yo no podía dejar pasar la oportunidad..., pero de cierta manera el organizador del evento de allá nos tumbó..., y yo me puse allá a peliar con el director del grupo... yo dije ¡no!... ¡me tumbaron!... ¡nos incumplieron!...

Al mismo tiempo, se denota *reflexividad y toma de consciencia* cuando dice:

Verme así en ese estado... yo que siempre había sido un tumbalocas... –exitoso con las mujeres– yo que me creía una chimba... –atractivo–, me sentía así... el pipi del niño Dios pa’ todo y me estaba dando cuenta que no..., que yo era un güevón..., lloraba mucho..., dejé de jugar futbol, dejé de estudiar, un mes encerrado en la casa tratando de dejar las drogas y no podía...

Paralelamente, se aprecia *apoyo y respaldo de la familia* y de las personas de su entorno deportivo, cuando dice: “solo no soy capaz... y mis papás..., ¡de una! ¡vamos pa’ un centro de rehabilitación!... Ellos me visitaban, nunca me dejaron solo..., lo mismo los del equipo profesional..., yo no lo podía creer..., ellos fueron la moral mía”.

En cuanto a *las formas y los procedimientos* se advierte *cercanía emocional* con ambos padres cuando relata: “yo todavía juego fútbol con mi papá... poquitos pueden decir eso..., compartimos muchas cosas. Con mi mamá converso también, aunque ella es más de estar en la casa con las matas”. Así mismo, se evidencia *supresión del castigo físico* cuando afirma: “A mi casi no me castigaban..., aunque creo que mi papá un día me cascó..., no me acuerdo por qué..., me dio con correa, pero mi mamá lo regañó y nunca me volvieron a pegar..., y ya...”

Además, en el relato emerge que *el límite*, en la mayoría de las ocasiones no proviene de afuera; es decir, de la autoridad de los padres, sino que pareciera venir de dentro de suyo (impuesto por su propio cuerpo), como se evidencia en lo que sigue:

[...] Yo mantenía jugando en la calle..., jugaba hasta que el cuerpo no me daba más. Ellos nunca llegaron a entrarme... como.... ¡que venga que no puede jugar más! ¡que nos tenemos que ir!... Siempre era hasta que yo decía.... ¡no! ¡ya no puedo más! ¡ya no me da! Sino era por cosa mía, ellos nunca me llegaron a entrar de jugar de chiquitico.

[...] Cuando yo estaba experimentando con tantas cosas entre los 14 y a punto de cumplir 16 años empecé a ver el mundo de una manera diferente. Eso era al que más... al que más tomara, al que más fumara, al que más perico y hongos metiera... pero yo no pasaba maluco, para mí una vida así era relajada, hasta que ya a lo último yo me estaba deprimiendo, porque el cuerpo no resiste con tantas cosas yo no podía con tanta información.

Igualmente, se percibe *el miedo como elemento que le pone límite* cuando agrega:

[...] siempre he sido como muy enérgico..., como insaciable pa' muchas cosas..., me descontrolo..., me desbordo... [...] yo soy muy sociable y eso se presta pa' uno ser más sociable todavía..., jajaja..., pero si con mucho miedo. Ya tengo algo en la cabeza que no me deja descontrolarme con esas cosas porque me da miedo. Es algo que está ahí por todo el proceso que se vivió, ese ralle –inclinación– que de cierta manera yo ya tengo hacia eso, por así decirlo...

Se infiere entonces una *orientación hacia la indecisión (ante la pluralidad de opciones en tensión: entre abandonar el pueblo o permanecer en él)*, como se corrobora en lo que sigue:

[...] Tengo 22 años, soy un adulto joven y todavía sigo como si fuera un adolescente. A veces ni siquiera priorizo el estudio –Veterinaria, Teatro e inglés interrumpidos, pero siempre abierta la opción de retomar–. Será que yo me dedico es a pasar bueno... jajaja.

[...] El pueblo es muy bello y muy bacano..., sino que aquí de cierta manera uno termina haciendo lo mismo... –es decir, hereda lo de los papás, por lo que quisiera desmarcarse del oficio paterno– Yo tengo otras metas..., no me veo ejerciendo acá... lo que yo quiero ejercer –lo que indica que proyecta otros horizontes–. Estoy en la edad para explorar, no tengo hijos..., nada me amarra –pero, algo lo ata al pueblo... ¿Una lealtad invisible a los hombres de su linaje paterno, quizás? – mi familia me apoya...

[...] Con ganas de coger alas... o la rompo con el modelaje o me vuelvo actor de teatro o de televisión y... o si la cosa se me da por el lao de la Medicina Veterinaria también... No sé... bacano ser odontólogo de caballos.

[...] De todas formas, me encanta pues el ambiente de pueblo, estar cerquita de la naturaleza, yo creo que eso es lo mejor, no importa la profesión, eso a lo mejor las cosas con amor desde que esté uno en los lugares –el pueblo– que a uno lo hacen sentir bien, más vivo, no sé.

[...] Dejar todo esto..., los parceros... ¡me estoy jugando cinco recochas a la semana!... ¡estoy pasando más bueno!... Ese es el sacrificio que tendría que hacer pa' las cosas que yo quiero. Yo necesito crecer, salir de esta zona de *confort*, aunque hago muchas cosas productivas, yo sé que lo que yo hago es muy poquitico pa' las cosas que puedo lograr, que quiero y puedo lograr... es eso y ya –lo que sugiere la permanente tensión entre abandonar el pueblo o permanecer en él–.

#### **6.2.22 Abuela 7** (Entrevista realizada el 25 de enero de 2019)

##### **Contextualización del caso**

Mujer de 69 años nacida en el municipio de El Carmen de Viboral el 16 de mayo de 1949. Con nivel de formación bachillerato incompleto, vivió austeridad en la infancia. Tendara comerciante y ama de casa. Creció en una familia configurada por madre, padre y siete hijos (dos mujeres y cuatro hombres y uno más que murió en el parto). Ocupa el cuarto lugar entre los hijos y es la mayor de las mujeres. Tuvo una infancia difícil y perdía clases por los problemas de salud de su madre, aunque ella y todos sus hermanos recibieron el apoyo de una vecina que les hacía de comer y los cuidaba porque la madre padecía epilepsia: “mamá era muy enferma y por eso yo faltaba mucho a la escuela”. Se casó por el rito católico y al año de casada nació su primera y única hija. Al poco tiempo, tras el ultimátum de su esposo, se enfrentó al dilema maternidad o trabajo: “él me dijo: escoja: la niña o el trabajo, pero yo con esta vieja no vuelvo a dejar la niña”. Renunció entonces a su trabajo en una fábrica, aunque la renuncia fue momentánea, porque al morir su esposo retornó al trabajo, pero ahora en una tienda de víveres (negocio familiar en asocio con el esposo de su hermana [abuelo 9]). En su relato cobran relevancia los episodios de enfermedad de su madre, esposo, hermano, hija y el suyo propio. Este último, comprometió gravemente su salud y la tuvo de cara a la muerte, dado que la sintomatología fue desestimada por un diagnóstico en principio erróneo (depresión en lugar de hematoma cerebral).

Tiene dos nietas pequeñas (de 6 y 11 años) que viven en Miami con sus padres. Por tal razón, vive sola en El Carmen de Viboral, aunque viaja dos o tres veces al año a visitar a su hija y sus nietas a los Estados Unidos. De su madre dice: “mamá vivía en la cama.... Cuando crecimos se fue como mejorando..., vio que no tenía que hacer mucho oficio y entonces ya se alivió...,



jajaja, entonces uno ya vio que si era...”. –De lo que se percibe la enfermedad de la madre puesta en duda–. De su padre afirma que: “era muy responsable, nunca nos faltó nada”.

### **Identificación del sentido, marco de orientación o *habitus***

Entre los *contenidos* que le fueron transmitidos en su familia de origen se destacan *el oficio doméstico, el trabajo como prioridad vs. el estudio, las prácticas religiosas y el cuidado*.

Concretamente, se manifiesta *el oficio doméstico* cuando dice: “uno tenía que hacer mucho oficio pa’ irse a estudiar”. Así mismo, se revela el *trabajo como prioridad vs. estudio* cuando agrega: “no pude casi estudiar..., muy pequeña me pusieron a trabajar en una fábrica de textiles porque había que ayudar a la casa”; Además, se observa la presencia de las *prácticas religiosas* cuando afirma: “en navidad hacíamos las novenas del niño Dios con una vecina por todas las veredas..., pasábamos muy bueno”. Igualmente, emerge *el cuidado* cuando asevera: “nos tocó muy duro la obligación con mamá..., mamá todavía fue que uno la tenía que cuidar”.

Al pasar al lugar de madre le transmitió a su hija valores como *el respeto, la honradez y la delicadeza*, como se puede apreciar en lo que sigue: “respetar las cosas ajenas..., que no se enseñe a coger lo que ve por ahí..., tratar bien la gente..., ser muy delicada”. Así mismo se aprecia la transmisión *del valor del estudio y del trabajo* cuando asegura que: “gracias a Dios trabajé y le di estudio... Hizo una carrera... y estudió otras cosas más..., y también trabajó”. Igualmente, aparece la transmisión de una *actitud de desprendimiento, que propicia en su hija la decisión de hacer su propia vida* cuando asevera: “¡que le da pesar dejarme sola!... ¡Nada de eso!... ¡cásese! ¡haga su vida que yo no me voy a morir por eso!”.

Por otra parte, se manifiesta la transmisión de *la creencia en los sueños como espacio de comunicación con los seres queridos que están muertos*, como se constata en el siguiente extracto:

Soñé con mi hermano.... Lo vi todo organizado..., bien vestido... Me dijo que se iba..., que solo venía a saludarme..., le dije que se quedará..., me dijo que no, que tenía que irse. Yo me desperté sintiendo que él había venido a empujarme para que pidiera ayuda... y así fue. Me llevaron a urgencias a Rionegro..., me hicieron exámenes... y se dieron cuenta que no tenía depresión sino un hematoma cerebral, por un golpe que me había pegado y no me acordaba. ¡Me operaron de urgencia! ¡fue un milagro! ¡por eso estoy viva!

En cuanto a *las formas y los procedimientos*, se evidencia *supresión del castigo físico*, porque, a pesar de haberlo recibido de su madre, no se lo transmitió a su hija. Esto puede constatarse en el relato cuando sobre su madre afirma que... “mamá si nos esperaba con la correa en la mano cuando veníamos de estar jugando en la calle..., ¡que dejáramos tanta brincadera! [...] Papá no nos llegó a tocar..., yo nunca supe que fue un correa de papá”. En consecuencia, al hacerse madre no castigó a su hija, sino que utilizó con ella una suerte de *diálogo persuasivo* que implicaba *acompañamiento y control*, impregnado al parecer de sensación de no haber recibido el direccionamiento ni el cuidado esperado por parte de sus padres, como se evidencia en el dialogo siguiente:

Uno mismo sabía que tenía que estar en la casa a las 8..., no porque le dijeran, sino porque uno mismo se ponía la regla. ¿cómo pa’ yo decir... vea me tengo que manejar bien porque me están cuidando mucho?... ¡No!, yo me cuidé porque sabía que me tenía que cuidar.

En cambio, yo a mi hija si le enseñé que tenía unas reglas...

Yo no la voy a cohibir..., ni la voy a vigilar..., pero no me diga mentiras, me dice pa’ onde va, que yo esté tranquila, porque yo sé que está allá. Que, si a mí me da de pronto por ir a asomarme, que yo la vea allá...

Así fue con ella, ella nunca me dio como brega para cuidarla... No supe que fue un trasnocho con mi hija. ¡Nunca!

Me decía a tal hora llego, y a esa hora llegaba.

Lo anterior permite inferir una *orientación a la abnegación (trabajo y cuidado como obligación)*, como se constata en lo que sigue:

[...] empecé tan rara...

Iba a bajar un piso y me daba miedo..., caminaba despacio..., hasta que fui perdiendo movilidad.

Arrastraba un pie..., cogía la sopa con la mano..., iba a abrir la puerta con un billete..., le gritaba a la gente...

Y yo... ¿a mí que me pasa?

Y me dolía mucho la cabeza..., era un dolor, un dolor, un dolor que a mí no se me quitaba [...] decían que era que yo me empeliculaba con todo –¿La enfermedad como algo imaginario? ¿Como decían de su madre? – [...] y que lo que tenía era depresión...

Incluso varios médicos dijeron lo mismo –¿depresión asimilada a tristeza? ¿Subvaloración de la depresión como enfermedad? –.

[...] Y mi hija: ¡mamá! ¿a usted que le pasa?

Escríbame un mensaje... –y yo no era capaz. –

¿Usted por qué no me dijo nada?

Y yo no le había contado porque yo no creía que estuviera enferma –desestimación de los síntomas, negación de la enfermedad–

[...] Además, me tocó muy duro... correr pa'l hospital a cuidar al esposo..., correr pa' la casa a cuidar la niña..., trabajar en la tienda y atender la casa de mis papás turnándome con mi hermana.

Mi hermana se iba pa' la tienda porque le gustaba, a mí era que me tocaba por obligación... –lo que denota sacrificio–.

Mejor dicho.... trabaje, que trabaje toda la vida..., cuidarlos a todos hasta que se fueron muriendo: papá, mamá y los dos hermanos solteros...

[...] Yo le cuidaba la niña desde las seis de la mañana hasta las cinco de la tarde, y ya venía ella y se la llevaba...

Hasta que, al esposo, que ya había vivido en Estados Unidos le dio porque se fueran a vivir allá, que su mamá (residente en ese país) les iba a ayudar a cuidar la niña...

–De lo que se infiere *toda una vida dedicada al trabajo y al cuidado de los otros* (miembros de cuatro generaciones: la de sus padres, los hermanos y su esposo [como miembros de la suya], la de su hija y la de su nieta) en tensión con un sentimiento de no haber sido destinataria del cuidado, principalmente materno–.

### 6.2.23 Madre 7 (Entrevista realizada el 6 febrero de 2019)

#### Contextualización del caso

Mujer de 39 años nacida en El Carmen de Viboral el 21 de noviembre de 1979. Vivió Sin precariedades económicas en la infancia. Alcanzó un nivel de formación profesional en Ingeniería industrial. Hija única de una familia configurada bajo el matrimonio católico. Su padre falleció cuando ella tenía dos años, hecho tras el cual su madre retornó con ella a su familia de origen. De

niña sentía mucho miedo porque percibía cosas que los demás no. Veía a su padre y a otras personas ya fallecidas. Su abuela oraba con ella y le ayuda a tranquilizarse. A los 11 años ella y su madre se fueron a vivir solas en su propia casa, contigua a la de sus abuelos. Este acontecimiento, es decir, tener su cuarto y su espacio, es mencionado por ella como algo muy importante. Casada inicialmente por matrimonio civil: “me dijo un día que nos fuéramos a vivir juntos, y yo dije: ¡ay, Dios mío!, ¡mi mamá se muere! ¡todo giraba siempre alrededor de ella! ¡yo de mi casa tengo que salir casada!”. Posteriormente, contrajo matrimonio por la iglesia en señal de agradecimiento, después de un acontecimiento en el que, milagrosamente, es decir, sin explicación racional desde la ciencia, se sanó de un cáncer en la matriz y los ovarios que le habían diagnosticado. Este acontecimiento, mediado por un sueño en el que aparece su abuela materna ya fallecida, la previene ante la inminencia de la muerte. En consecuencia, le entregó sus hijas a la Virgen María, para que ella las recibiera y cuidara. Actualmente vive con su esposo y sus dos hijas (de 11 y 6 años) en Miami. Trabajan en una comercializadora de flores, empresa familiar administrada por ella y su esposo. Su trabajo tiene flexibilidad de horarios y de presencialidad (es decir, que puede hacer teletrabajo), lo que le permite acompañar de manera directa de la formación y educación de sus hijas. Desde los cuatro años su hija mayor mostró condiciones y gusto por el canto y la actuación, habilidades que ella y su esposo le han ayudado a cultivar, al punto de contar al momento con trayectoria como actriz infantil. Su madre (la abuela 7) viaja desde El Carmen de Viboral a visitarla y a apoyarla una o dos veces por año. De su padre dice: “recuerdo lo que mi mamá me cuenta: no se llevaba bien con su mamá. Fue acólito, policía, quería estudiar medicina, tuvo un negocio de helados. Cuando tomaba licor predicaba y yo me asustaba. Era muy generoso”. De su madre afirma que: “mamá trabajaba duro para darme lo que necesitaba, siempre estaba conmigo. Siento que abandonó su vida para entregármela a mí”.

### **Identificación del sentido, marco de orientación o *habitus***

Dentro de los *contenidos* que le transmitieron en su familia de origen (y que procura transmitir a sus hijas) emergen *el cuidado de la familia y la oración, el juego en la calle como parte de una tradición vivida en su infancia, el obedecer, el decir la verdad, compartir, respetar, tratar a todos por igual, la compasión, asignar responsabilidades de oficio doméstico, el control del uso*

*la tecnología y la creencia en los sueños como espacio de comunicación con los seres queridos que están muertos.*

Concretamente, se manifiesta *el cuidado de la familia y oración* como *contenido* que le fue transmitido cuando afirma que: “vivíamos en la casa de mis abuelitos..., me crie con ellos, con costumbres muy arraigadas de los paisas como son cuidar la familia y rezar”. Así mismo, se revela *el juego en la calle como parte de una tradición vivida en su infancia* y que les transmite a sus hijas cuando agrega: “Yo las saco a jugar en la calle... Esta es la única cuadra donde las niñas salen y juegan en la calle... y ya vienen niños de otro lado y juegan acá como yo jugaba. Esto aquí es Colombia”. Además, se observa la presencia *del obedecer y del decir la verdad* como *contenido* cuando asevera que: “si no me hacen caso... me dicen que no tienen tareas..., y después resulta que si... se ganan su castigo”. Igualmente, se identifican *el compartir y el respetar*, cuando afirma: “yo les he inculcado lo que a mí me enseñaron de niña, aunque digan que eso está pasado de moda... respetar a los adultos, a los compañeros, no atropellar a la gente, compartir, saludar, agradecer”. Al mismo tiempo, se aprecia el *tratar a todos por igual* como *contenido* que transmite cuando arguye: “tratar a todo el mundo igual, pero no ser igual a ellos, sin excluirlos ni hacerlos sentir mal”. De igual modo, se manifiesta *la compasión* como *contenido* transmitido a sus hijas, en el siguiente fragmento: “trato que vean las necesidades de otras personas... la pobreza..., la gente indigente que es drogadicta... ¡No podemos mirarlos mal!... ¡hay que ayudarlos! una palabra..., pueden cambiar... no es fácil, pero es posible... ¡son seres humanos!”. También, se revela el *asignar responsabilidades de oficio doméstico* como *contenido* recibido y transmitido cuando dice que: “yo le ayudaba a mi mamá a barrer, trapear..., y le hacía el desayuno... Mis hijas deben ayudar con el orden: lavar la ropa interior, tender la cama, guardar la ropa, mantener los zapatos organizados. A su vez, se manifiesta *el control del uso la tecnología* como *contenido* transmitido, cuando afirma: “la regulo para las tareas y la comunicación, también le administro Instagram a la mayor porque ahí los niños corren muchos riesgos”. De igual modo, aparece *la creencia en los sueños como espacio de comunicación con los seres queridos que están muertos* como *contenido* recibido: “mi abuelita se me aparece en sueños y me pide que ore por distintas personas que lo necesitan”.

En lo referente a *las formas y los procedimientos*, rescata de su madre *la escucha y apertura al diálogo, la confianza, la guía y el espacio para crecer* que le ofreció, como se percibe en el siguiente extracto:

Una vez me encerró con llave..., ¡pero si yo soy juiciosa!... ¡no hago nada malo y me está cohibiendo más!... ¡ahí es donde uno se pone más rebelde!... Pero nos sentamos a hablar...

le dije que yo entraba a discotecas porque quería conocer pero que no hacía nada malo.

Entonces ella me entendió y me dijo: dígame dónde va a estar y con quién.

Ella me dejaba ir...

Si alguien le decía algo, ella decía: ¡sí! ¡yo sé dónde está!... ¡yo le di permiso!

Así mismo se advierte frente *los modos de corregir*, el siguiente testimonio: “mi mamá me regañaba..., pero no me pegaba... Medio me tocaba con una revista y yo hacía un escándalo miedoso”. No obstante, al pasar al lugar de madre, se observa una especie de retorno al castigo físico, como puede constatarse en el siguiente fragmento:

Normalmente no les pegó. Solo si es una falta muy grave les doy una palmada. A la chiquita a veces la pongo en *time out*..., la siento a un laito a pensar lo que hizo. La más grande, de chiquita era pataletosa. la regañaba y le daba un pellizquito. Ahora, la mando a su cuarto y no la dejo salir a jugar.

Una vez delante de mi mamá le di en la boca a la chiquita porque ella me desafió y me hizo, así como ¡qué! ¡qué! Entonces mi mamá me dijo: ¡le pegó a la niña! ¡y yo nunca le pegué a usted! ¿y si le tumba los dientes? Entonces mi mamá me dijo: si le va a pegar péguete donde sea menos en la cara.

Con mi esposo acordamos que, si la falta lo amerita, me diga y yo le doy la palmada, porque él no mide la fuerza y de pronto le da muy duro. Él es más permisivo las alcahuetea con todo.

Así, de lo anterior se infiere una *orientación a la compasión (sensibilidad frente a las necesidades de los demás)*, como lo corroboran los siguientes extractos:

[...] ella trabajaba muy duro en la tienda. Siento que hizo el papel de mamá y de papá... ella sola con toda esa obligación –lo que denota sacrificio–..., pero todo eso tiene su recompensa..., se siente mejor dar que recibir.

[...] Venirme para acá –para Miami– me ha mostrado como ser mamá, esposa, ama de casa y profesional que trabaja por fuera. Aquí me tocó aprender..., hago de todo..., veo crecer a mis hijas. La entrega que ella hizo conmigo, yo se las doy a ellas. –lo que indica que pone a circular entre las generaciones lo recibido de su madre al entregarlo a sus hijas–.

[...] Me encanta ser mamá... Mujeres queriendo ser empresarias, queriendo ser tantas cosas cuando el ser mamá es tan bonito... porque... ¡qué más empresa que formar a los hijos! – de donde se infiere la maternidad como empresa formativa–.

[...] me daba pesar dejarla, porque se iba a sentir mal [...] ¡qué pesar de mi mamá!... que soy lo único que tiene y me le voy a ir... no tengo hermanos..., no tengo un papá que se quedara con ella.

[...] Me tocó dejar la niña en un *Day Care* para ir a trabajar... Ella lloraba, se me pegó tanto del cuello que me arañaba para que no la dejara... ¡ay yo sufrí!

El primer año para mí fue muy duro, yo tenía la expectativa de recibir ayuda con el cuidado de la niña y me encontré con que no.

[...] me da un pesar ver niños tan solos... Los padres solamente los recogen, los llevan y los traen... no hablan con ellos.

[...] A mi hija le hacían *bullying*... y ella ha aprendido bien y no quiere hacer eso con otros. Ella se quita la chaqueta para dársela a otra niña que tiene frío y ella se lo aguanta.

[...] Yo les inculco la importancia de ver las necesidades de las otras personas.

#### **6.2.24 Nieta 7** (Entrevistas realizadas el 30 de mayo y el 11 de junio de 2019)

##### **Contextualización del caso**

Niña de 11 años nacida en El Carmen de Viboral el 19 de junio de 2007. Su infancia transcurre sin precariedades económicas. Su familia, configurada por matrimonio civil (luego católico), está integrada por madre, padre y dos hijas, de las cuales ella es la mayor. Cursa 6° grado en una escuela en Miami, Estados Unidos, donde reside con sus padres y su hermana. Con vivaz expresión relata el siguiente episodio: “Mi mamá me cuenta que me trajeron muy chiquita para acá..., que me llevaron a un *Day Care* donde nadie hablaba español... y que a mí no me gustaba ir y lloraba mucho..., pero después me llevaron a otro donde yo sí estaba feliz”. Ha recibido clases de actuación y canto y ha participado en varios programas de televisión y novelas: “Me llevaron *Miss Miami Baby*... vieron que me gustaba mucho cantar y actuar, tomé clases desde los cinco y empecé a actuar a los seis. Salí en comerciales a los siete y después hice tres novelas y una película”. Mantiene el nexo con los parientes que viven en Colombia y recibe regularmente la visita

de su abuela materna que viaja desde El Carmen de Viboral a Miami dos veces al año. De su padre dice: “se esfuerza mucho y quiere hacer las cosas bien”. De su madre afirma: “se sacrifica por nosotros... Ella deja de hacer cosas que le gustan, por hacer otras cosas por mí..., por llevarme a mis clases y a lo que me gusta hacer a mí”.

### **Identificación del sentido, marco de orientación o *habitus***

Entre los *contenidos* que le fueron transmitidos emergen *la asignación de responsabilidades relacionadas con el oficio doméstico, el respeto, la obediencia, el decir la verdad, el recato y el pudor en la forma de vestir, la imagen y el valor de la familia, el cultivo de las habilidades artísticas, normas de comportamiento y modelos relacionales a través de los relatos narrados por sus padres y el uso controlado de la tecnología.*

Concretamente, se manifiesta *la asignación de responsabilidades relacionadas con el oficio doméstico* cuando dice: “mi mamá me pone a limpiar los vidrios de la casa y la mesa de mi cuarto. También me toca sacar los conejos que nos compraron y darles la comida..., me toca a mí porque soy más grande”. Así mismo, se observa *el respeto, obediencia, decir la verdad* cuando afirma que: “en mi casa hay que respetar a mis papás, no podemos hablar mal de la gente, decir malas palabras, ni decir mentiras..., porque ¡mis papás saben todo! si uno dice mentiras... ¡pronto sabrán la verdad! Además, se aprecia *el recato y el pudor en la forma de vestir* cuando agrega: “nosotras no podemos ponernos ropa que muestre mucho”. Igualmente, se identifican los *contenidos de la imagen y el valor de la familia* en el siguiente fragmento: “Yo hice la primera comunión en Colombia. Con la plata que me dieron de regalo compramos un juguete donde estaba una familia: el papá, la mamá embarazada y la hija... después se me dañó..., y compramos otro igual”. También, se percibe *el cultivo de las habilidades artísticas* cuando dice: “a mi hermanita y a mí nos gusta mucho bailar, entonces mis papás nos están haciendo un estudio de baile en el garaje, también nos compraron un micrófono que coge toda la voz y practicamos canto”.

De otro lado, le son transmitidas *normas de comportamiento y modelos relacionales a través de los relatos narrados por sus padres*, como historias que contienen pautas de conducta provenientes de experiencias vividas por ellos y otros ancestros, tal y como se advierte en lo que cuenta la pequeña:



[...] mi mamá me cuenta que su papá se murió cuando ella estaba muy chiquita y me lo ha mostrado en fotos [...] que su abuela era muy linda con ella..., que la cuidaba, y le enseñaba a rezar... entonces me imagino que fue una abuela muy buena [...] Que una vez tuvo un sueño en el que vio dos puertas, una dorada y otra oscura que llevaba a un camino con chuzos en el suelo. Ella eligió entrar por la puerta oscura, porque el diablo es mentiroso y engaña... Después de haber caminado mucho tiempo por ese camino lleno de chuzos se despertó y le dolían los pies... los hijos la revisaron y tenía los pies hinchados y lastimados. [...] Mi papá me cuenta que él tuvo un padrastro que no lo dejaba ver televisión y le bloqueaba el control. Pero mi papá aprendió a desbloquearlo y entonces él lo castigaba [...] Mi abuelita me cuenta que cuando ella era chiquita su mamá era muy enferma y le daban como unos ataques..., entonces ella la tenía que cuidarla mucho... y también tenía que ayudar a cuidar a los hermanitos.... sí, que tenía que cuidar mucho la familia.

De igual manera, se revela el *uso controlado de la tecnología* como *contenido* que le ha sido transmitido, cuando dice:

Mi mamá me deja usar el teléfono solamente los sábados y los domingos. Yo le digo que si me deja usarlo media hora..., una hora..., pero no todos los días porque a ella no le gusta que estemos pegadas del celular y a mi hermanita también lo mismo..., pero solamente la deja por 20 minutos porque se emboba en el teléfono.

En lo referente a *las formas y los procedimientos* se advierte la combinación de *regaños, restricciones y castigo físico eventual*. Particularmente, sobre los regaños afirma: “cuando es hora de dormirnos, hablamos y hablamos y nos reímos y papá nos regaña... Nos dice que ¡ya no más! que ¡a dormir! ... que no hagamos tanto ruido..., que no gritemos”. De igual manera, con respecto a las *sanciones restrictivas, limitación de las salidas y del acceso a la tecnología* agrega: “a mí me encierran en el cuarto y me quedo todo el día ahí... comiendo, durmiendo y haciendo tareas..., me quitan el celular y el computador”. Así mismo, en cuanto al *castigo físico* dice: “si les hablamos feo a los papás nos dan una palmada y ya. Mi hermanita es fuerte a veces quiere ir para un lado y mi papá le aprieta duro la mano”. Igualmente, se revela *acompañamiento y control permanente* cuando afirma que “los papás de mis amigas dejan que ellas se pongan lo que quiera, las dejan decir malas palabras, si hacen algo malo no les importa, las dejan salir solas..., en cambio mi mamá va conmigo a todas partes”

De lo anterior se infiere una *orientación hacia la empatía compasiva* (*sentir con el otro, ayudar al que lo necesita, hacer felices a los demás*), como lo corroboran los siguientes extractos.

[...] cuando nació mi hermanita... ¡qué felicidad! –la expresión del rostro y de la voz se dulcifican– yo quería cargarla..., pero ella se ponía a llorar y yo me sentía triste. Pero yo sabía –sentir y saber vinculados– que algún día me iba a dejar cargarla y abrazarla... –deseo de expresar afecto– era tan linda... toda cachetoncita...

[...] cuando murió la abuela de mi mamá..., yo la conocía más de lejitos, pero yo sentí que a mi mamá le importaba tanto la abuela y como ella sentía algo por la abuela yo también sentía algo por ella. –lo que implica transmisión del afecto, empatía: sentir con el otro–

[...] quiero hacer feliz a la gente..., ayudar a la gente que pasa por momentos difíciles. Si están en el camino incorrecto mostrarles la luz... y mostrarles que, sí hay un lugar pa' ellos y hacerlos sentir que, aunque crean que no hay nadie que los quiere, si hay alguien que los quiere y los apoya y siempre está ahí...

Quisiera ser cantante, actriz o bailarina o también me gustaría ser veterinaria... Sea lo que sea que yo haga, quiero hacer feliz a la gente.

#### **6.2.25 Abuela 8** (Entrevista realizada el 25 de enero de 2019)

##### **Contextualización del caso**

Mujer de 66 años nacida en El Carmen de Viboral el 10 de mayo de 1952. Vivió austeridad en la infancia. Alcanzó un nivel de formación de bachillerato incompleto. Se desempeñó como ama de casa y modista (costurera) por varios años. Hija de una familia configurada por madre, padre y siete hijos (dos mujeres, cuatro hombres y uno muerto en el parto). Ocupa el quinto lugar entre los hijos y es la menor de las mujeres. Su niñez fue muy dura, dice: “mamá se mantenía enferma..., y eran una vecina y su hija las que venían a ayudarnos... Nos vestían y nos hacían de comer... ayudaron a levantarnos... Ya cuando crecimos nos defendíamos solos... Todavía visitamos a esa vecina”. Aprendió a coser ropa observando a una vecina que era modista: “Yo me iba pa' la casa y con vestidos de mi mamá hacia bluyines y me los ponía para salir y la gente me decía que me habían quedado muy pispos –bonitos– que donde los había conseguido”. Después, animada por una amiga tomó clases y perfeccionó su técnica de costura: “cosía pantalones por encargo por

mucho tiempo... Me gastaba la plata que me ganaba en mecato –dulces– y me ayudaba pa’ vestirme”. Le rogó por mucho tiempo a su papá hasta que al fin le financió la compra de una máquina de coser: “como él veía que me hacían pedidos de costura, me la compró y con la misma plata que yo ganaba se la pagué, y ya quedó mía”. Dejó de coser cuando nació su segunda hija: “me quedaba muy duro con dos hijos... Teníamos la tienda, vivía onde mamá y tenía que hacer todo... un corre corre pa’ la casa, ponde mamá, coser y entonces no más... no coso más..., ya no me quedaba tiempo”. Tanto en el caso de su hija como en el de su nuera, la maternidad y el cuidado de los hijos han sido prioridad: “la nuera dejó de trabajar para seguir a mi hijo que fue nombrado maestro en un pueblo lejano. Mi hija trabajaba desde la casa en una comercializadora de flores hasta que quedó en embarazo del segundo hijo”. Se casó por el rito católico y tiene dos hijos (un hombre y una mujer). A su vez, tiene cuatro nietos, tres hombres, una mujer. Vive con su esposo en la zona urbana de El Carmen de Viboral, al igual que su hijo varón. Su hija vive en Medellín y la visita los fines de semana. De su madre dice: “La vida con mi mamá era muy dura porque ella era casi en la cama a toda hora”. De su padre afirma: “era buen papá”.

### **Identificación del sentido, marco de orientación o *habitus***

Entre los *contenidos* que le fueron transmitidos emergen *el trabajo doméstico vs. el estudio; el relevo de la madre en las tareas de trabajo doméstico, el cuidado y la crianza de sus hermanos pequeños; el respeto, la delicadeza en el trato y la elección de compañías; el no demorarse en la calle y el buen comportamiento.*

Concretamente, se manifiesta *el trabajo doméstico vs. el estudio* cuando afirma: “yo tenía que moler una quartilla de maíz diaria pa’ ir a la escuela... o sino no podía ir”. Así mismo, se aprecia *el relevo de la madre en las tareas del trabajo doméstico, el cuidado y la crianza de sus hermanos pequeños*, cuando agrega:

Mi mamá se mantenía enferma... me tuvieron que sacar de estudiar. De 12 años me tocó meterme del todo a la casa y a la cocina. Me tocó todo el voleo como de mamá. A los hermanos más chiquitos tenía que bregalos yo como hijos prácticamente... levantalos..., bañalos y mandalos a estudiar..., ir por las notas y todo, me tocó.

Además, se observa *el respeto, la delicadeza en el trato y la elección de compañías* cuando dice: “ser respetuosa, no ser vulgar, no contestar feo, tener buenas compañías”. Igualmente se

revela *el no demorarse en la calle* cuando asegura que: “lo castigaban a uno cuando se demoraba en la calle un ratico o se pasaba más de lo que era”. Por último, emerge de su relato *el buen comportamiento* cuando asevera: “ella nos decía que se manejara uno bien..., que cuidao con esto y con esto”.

Al pasar al lugar de madre, sobre la crianza de sus propios hijos señala: “como me tocó levantar a los hermanos míos más chiquitos yo ya estaba entrenada”. De igual modo, ella y su esposo, al parecer le dieron continuidad al modelo, según el cual, el hermano mayor cuida de los menores, pero sin delegar su rol de padres. Por tanto, en su familia el hermano mayor cuidaba de la hermana más pequeña, así mismo le transmitieron la delicadeza en el trato y el respeto hacia a ella; como se advierte en el siguiente fragmento:

Los hijos míos se han querido mucho desde chiquitos. A veces la niña le cogía los lápices al niño y él ponía la queja..., pero no pasaba de ahí. Les enseñamos a que jugaran juntos..., que compartieran, A él le enseñamos a cuidar a la niña que era más chiquita..., a respetarla..., a ser delicado con ella.

Además, su en narración se revela transmisión a sus hijos de *la priorización del estudio y la formación profesional*, cuando afirma que: “nosotros trabajamos mucho pa’ darles la universidad..., pa’ darles el estudio..., los dos son ingenieros industriales”.

En lo tocante a *las formas y los procedimientos* relata que en su familia de origen se presentaba la combinación de *consejos y castigo físico* por parte de la madre, con la intercesión del padre para que no los castigara más. Todo esto rodeado de un cierto aire de reclamo hacia la madre, de mayor presencia y atención, como se percibe en el siguiente fragmento:

Ella si nos daba buenos consejos..., pero decir que uno le pedía permiso pa’ salir a jugar... ¡no!, uno salía así... A uno no le pasó nada por de buenas..., porque uno se manejaba bien. Nos pelaba mucho con correa por cualquier bobada... siempre era con la correa en la mano y mi papá antes la regañaba y le quitaba la correa... que dejara de pelar esos muchachos.

Desde su el lugar de madre *las formas y los procedimientos* se revelan en su relato cuando afirma haber recurrido *al regaño, al estrujón, la conversación y a la llamada telefónica* como estrategias de acompañamiento (cuando sus hijos estaban ya más grandes) tal y como se evidencia en siguiente extracto:

Ellos no se me manejaron mal nunca... El hijo se me quedaba en la calle hasta tarde..., pero cuando ya creció, se tomaba sus tragos y yo lo esperaba detrás de la puerta y le pegaba su regañada y su estrujón... Al otro día lo regañaba, le explicaba...

Cuando la hija se me demoraba..., yo empezaba a llamar y a llamar..., y uno era desesperado..., uno era muy cansón con ellos... pero, por estar pendiente. Uno estuvo más pendiente con los hijos... y ellos también con los niños –es decir, con los nietos–.

Primero, los papás de uno como que no... lo pelaban porque se demoraba y no venía a hacer el oficio rápido..., pero no porque estuvieran preocupados... porque de pronto le pasaba algo a uno... en cambio ahora como hay tanta maldad uno se preocupa mucho...

Así pues, de lo anterior se puede inferir una *orientación hacia la resignación*, como se puede corroborar en los siguientes fragmentos.

[...] yo lloraba... Muy duro... uno tan pequeño enfrentarse a una obligación..., eso es muy duro. Pero ya a mí me tocó más sola..., porque al menos yo le ayudaba a la hermana mía. A ella la entraron a trabajar y a mí ya no me ayudaba nadie..., jajajaja... Entonces era muy duro.

[...] Mi mamá era muy apegada a mí... Entonces yo me casé y me fui a vivir aparte... al otro día mamá se apareció onde yo vivía... que me volviera ponde ella..., que ella no era capaz de vivir sin mí... y yo ¡qué no!, ¡qué no!, y ¡qué no! Y ella: ¿cómo te vas a ir? vos sos la única que me entendés, ¡no! ¡y no te dejo ir!... Qué ella no era capaz de vivir sin mí... –Lo que denota apego, dependencia inversa (de la madre hacia la hija)– y mi papá: esa mujer se va a enloquecer y me va a enloquecer..., te vas a tener que volver a vivir con nosotros, se ahorran el arriendo y con eso van ajustando pa' una casita –le ofrecen un incentivo económico–. Como yo ya sabía llevar la batuta en la casa, me acomodé rápido, seguí lo mismo como si no me hubiera casao –lo que significa seguir anclada al hogar paterno–.

[...] Ya con el tiempo fuimos edificando un piso... hicimos la tienda, al tiempo una casa..., y ya después me pasé y no me iba a dejar... sabiendo que la casa quedaba ahí pegada de la de ella... ¡que no y que no! Y yo: ay pues no estamos aquí..., y diario íbamos a hacer el oficio allá... pero ya al menos me pude independizar –vivir en una casa aparte, pero contigua–.

**6.2.26 Madre 8** (Entrevista realizada el 7 febrero de 2019)**Contextualización del caso**

Mujer de 33 años nacida en El Carmen de Viboral el 9 de febrero de 1985. Vivió una infancia sin precariedades. Alcanzó un nivel de formación profesional en Ingeniería industrial e hizo estudios de inglés. Ocupa el segundo lugar en su familia conformada por padre y madre, ella y su hermano, cinco años mayor. Casada por matrimonio católico tiene dos hijos (una niña de cinco años y un niño de 18 meses). Sobre su infancia relata “aunque todos eran mayores que yo, por la cuadra había muchos niños..., entonces tuve muchos amiguitos..., jugábamos mucho..., ¡jugué todo lo que quise! Destaca también su participación en actividades extracurriculares que le permitían acceder a espacios de socialización alternos al familiar y al escolar. Su anhelo era estudiar Arquitectura o Ingeniería Civil en la ciudad, pero sus papás sentían temor: “¿Usted para Medellín? ¿La niña?... ¡No, ni riesgos!... Entonces entré a estudiar, por estudiar, Ingeniería Industrial en Rionegro, que era lo que mi hermano estudiaba..., pero acabó gustándome, sobre todo la parte de negocios y de administración”. Trabajó en varias empresas y luego en una comercializadora de flores creada en compañía entre su esposo y su prima (madre 7). Sin embargo, adaptarse al paso del pueblo a la ciudad, que vino junto con el cambio de estado civil, le costó mucho esfuerzo: “Yo era todo el día encerrada en la casa..., igual estaba ocupada trabajando. Terminaba de trabajar a las tres y media de la tarde y me ponía a esperar a que mi esposo llegara como a las seis de la tarde..., encerrada, sola”. Por tanto, a los cinco meses de gestación de su primera hija se pasaron a vivir (en Medellín) cerca de una prima suya (la madre 3): “Tuve más compañía, podía hablar con ella y con sus amigas... Ahí me acomodé más a la ciudad..., desde ahí ya me gusta”. Por otro lado, su plan era (al igual que el de su esposo) tener los hijos seguidos para que crecieran juntos y se hicieran compañía, pero debieron esperar un poco por la epidemia del Sika. Ha padecido de infecciones urinarias, al igual que su hija, lo que implica que deben estar atentas a cualquier sintomatología para evitar problemas en los riñones. Con respecto a sus proyecciones laborales acota que su esposo le sugiere abandonar la vida laboral: “él me dijo que me saliera del trabajo para estar más pendiente de los niños. Yo me sentiría más frustrada si tuviera que salir de mi casa a las seis de la mañana y volver a las siete de la noche”. En tal sentido, agrega con respecto a su esposo que “a él le pasa con el trabajo, lo que a la mamá con los hijos... piensa que las cosas no funcionan sino está ahí todo el

tiempo”. De su padre dice: “siempre liberaba tiempo de su trabajo para compartir en familia”. De su madre asevera: “ella ha sido muy nerviosa, agrega: los dos –el padre y la madre– compartieron demasiado con nosotros” –es decir, con ella y su hermano–.

### **Identificación del sentido, marco de orientación o *habitus***

Entre los *contenidos* que le fueron transmitidos emergen *el fortalecimiento del vínculo con la familia extensa, la priorización del estudio, fomento de las actividades extracurriculares, el buen trato, el cuidado entre hermanos, el orden y cuidado de las cosas y el respeto.*

Concretamente, se manifiesta *fortalecimiento del vínculo con la familia extensa* cuando dice: “cuando papá tenía libre visitábamos los tíos –paternos–. Por el lado de mamá, casi todas las noches nos reuníamos los primos en la casa de mi abuelita. Todos vivíamos cerquita. Ya eso no lo viven los hijos de uno” –lo dice con un dejo de nostalgia–. Así mismo, se aprecia *la priorización del estudio* cuando afirma que: “me gustaba mucho estudiar..., casi desde la guardería. Yo me despertaba, me bañaba y le decía ¡mami lléveme! ¡vamos pues! A mí me gustó mucho la escuela”. Además, se observa *fomento de las actividades extracurriculares* cuando asevera que: “estuve en clases de natación, guitarra, patinaje, en grupos juveniles como JOCRI (Juventud con Cristo) y en MONAIN (Movimiento Navideño Infantil). Participaba en las celebraciones de la Pascua y las novenas de Navidad”.

De otra parte, se identifican *el buen trato y el cuidado entre hermanos* como *contenidos* que le fueron transmitidos y que les transmite a sus hijos, cuando afirma: “a la niña le enseñamos que como hermana mayor tiene que cuidar al niño... respetarlo, tratarlo bien... y se lo toma en serio: ella quisiera cambiarle el pañal..., darle la comida”. Igualmente, se revelan como *contenidos* recibidos y transmitidos *el orden y el cuidado de las cosas*, cuando dice: “la niña sabe que tiene que cuidar las cosas, no coger mis cosas, ordenar sus juguetes”. También, se perciben *el respeto* (como *contenido* recibido y transmitido), además *del amor propio* como nuevo valor que incorpora, cuando agrega: “que se respeten ellos. Que hagan lo que quieran..., pero respetándose. Que aprendan a querer su cuerpo como es. Me preocupa eso de las niñas pensando en todas esas cirugías”. Incluso, se revela la preocupación por las intervenciones sobre el cuerpo (belleza exterior en tensión con la belleza interior), como puede constatarse en el siguiente fragmento:

Ella es muy linda, pero yo trato de decirle que ella es linda por los valores que tiene. Ella es tierna, cariñosa, delicada... Que sienta que lo importante es eso..., no tanto lo otro. Ha sido duro con ella porque es vanidosa... muy vanidosa y le gusta estar bonita.

Al mismo tiempo, emergen *las prácticas en materia de alimentación, juego, uso de la tecnología, religiosidad, hábitos de sueño y control parental* como contenidos transmitidos, como se evidencia en el siguiente extracto:

Me gusta que los niños se alimenten bien... que jueguen juntos aquí en la sala..., que yo los pueda ver... No me gusta que se encierren, no me gusta sentarlos a ver televisión, ni prestarles celulares... me aterra ver un niño pegao de un celular. Por las noches les leemos cuentos a los dos..., los ponemos junticos, rezamos y cada uno pa' su cuarto y ya.

De igual modo, se denota *la elección de colegio femenino* para su hija partiendo de su propia experiencia cuando afirma: “mi esposo y yo elegimos para ella un colegio de niñas..., sobre todo para la primaria..., porque a mí me pareció muy horrible estudiar con niños, y mi esposo también veía que muchos niños son demasiado groseros con las niñas”.

En cuanto a *las formas y los procedimientos*, se advierte la reproducción de algunas de las prácticas que sus padres llevaron a cabo con ella y su hermano que incluyen *el regaño*, uno que otro *llamado de atención* en tono elevado, uno que otro “*pellizquito*” (al que le resta importancia), y la ausencia de las denominadas *pelas*, previa aclaración, lo que sugiere la *justificación del castigo físico* (en ciertas circunstancias), como puede evidenciarse en lo que sigue:

De castigos no me acuerdo. Mi mamá a veces uno que otro pellizquito..., por aquí tengo una cicatriz; y mi papá me daría en mi vida uno o dos gritos. En general yo fui muy juiciosa, muy tranquila, no fui rebelde. A mi hermano lo regañaban porque se demoraba en la calle o no llegaba, pero pelas no nos dieron a ninguno de los dos..., no hizo falta.

Al pasar al lugar de madre, se mantiene el “*pellizquito*” –lo que se revela de la información extraída del relato de su hija (nieta 8)–. Así mismo, se percibe *la sanción restrictiva* a través de la supresión de las salidas a pasear, que tanto le gustan a la niña, como se constata en su relato: “si no me hace caso –es decir, si no obedece–, se pierde la salidita con el papá a dar una vueltecita. ¡No va! ¡usted está castigada!”. Igualmente, se incorpora *el hablar* como estrategia de control, cuando dice: “la niña es muy activa... hay que frenarla un poquito más..., hay que hablarle mucho”. Desde su propia interpretación se precisa un cambio (en cuanto a la alimentación y al tiempo de



televisión), de una perspectiva más permisiva atribuida a sus padres, a otra de mayor control implementada por ella con sus hijos, como lo justifica en el siguiente extracto:

Yo siento que mis papás fueron más permisivos en cuanto a la alimentación y al tiempo de televisión. Yo soy más estricta con mis hijos... Controlo su alimentación para que sea saludable..., que coman frutas y todo lo que necesitan para una buena nutrición..., no les doy mecato, ni muchas harinas ni gaseosas, los cuido de las grasas... –se ríe– En cambio a mí me tocó todo lo contrario... fui muy mecatera..., comía buñuelos, empanadas, tomaba gaseosa... –aunque aclara que eso tampoco fue malo, porque ella finalmente se educó bien–.

En consecuencia, se infiere una *orientación al temor (soledad, encierro, sobreproteger y abandonar) en pugna por cortar su transmisión*, como puede constatarse en lo que sigue:

[...] mi hermano me lleva cinco años larguitos... casi todos son mayores que yo. Yo fui como la sola siempre... [...] Me angustiaba un poquito, yo en El Carmen... –su voz se torna alegre– terminaba de trabajar y me iba pa'l parque, me iba pa' onde el uno, me iba pa' onde el otro... ¿Y aquí?... encerrada... ¡sola! hasta que llegara mí esposo...

[...] –Se conmueve de nuevo, se le quiebra la voz– Ehhhh... me dio mucho susto terminar la universidad... me estresé..., me salieron brotes en la piel en todo el cuerpo..., me tuvieron que aplicar hasta inyecciones. –Se le quiebra la voz de nuevo– Me daba mucho miedo no conseguir trabajo... ¡conseguí trabajo de una! Yo con mucho temor –se quiebra nuevamente su voz– porque el gerente era muy grosero..., muy brusco..., aunque no conmigo.

[...] Todo el mundo dice que la niña es muy linda... Eso a mí me da mucho miedo... que venga como esas pelaitas que se creen las reinas del mundo..., a mí me da miedo –se siente la voz congestionada–.

[...] Cuando nació el niño... yo vi que no necesitaba tanta cosa como la niña..., ni que tener que estar todo el día conmigo..., yo no la quería soltar a ella obviamente –solloza de nuevo–, pero, obviamente había que soltarlos más..., yo solté más..., pero sobre todo al niño. Yo dije: la que sufre más es la niña..., entonces yo seguí con ella como lo mismo, y dejando un poquito más al niño –llora, se oye congestionada por el llanto–.

[...] Ese proceso fue el que me dio más duro a mí..., porque yo decía: Ay qué pesar del niño o hay qué pesar de la niña..., muchas veces uno tiene un segundo hijo por ellos... y antes les está creando pues un trauma..., los deja abandonaos..., o abandonaos no..., sino

que cambian más las cosas, entonces yo a veces me sentí como culpable, y yo... ¡qué pesar de la niña!... cuando un día dije: yo no puedo seguir con la niña tratando de protegerla, a toda hora queriendo estar con ella..., porque ella tiene que ser ella... entonces yo aprendí como a soltarme y a dejar que ella hiciera como su vida. –de lo que se infieren tensiones, ambigüedades y contradicciones presentes en la forma como experimenta la maternidad, asociada a sentimientos de culpa, temor, abandono, protección, dependencia-independencia–.

[...] Cuando nació el niño, tratamos de continuar las rutinas que traíamos con la niña para que no se sintiera desplazada por el nacimiento de su hermanito y no se pusiera celosa...

[...] Yo no quisiera tener a los hijos tan ahogados por la mamá..., que a veces las mamás son tan sobreprotectoras –lo que denota ambivalencia entre proteger vs. abandonar–.

[...] Mi mamá es muy nerviosa..., a ella todo le da miedo: que no se vaya por allá... y yo me iba. No me gusta que me transmitiera ese miedo... yo trato de no transmitírselo a mis hijos.

#### **6.2.27 Nieta 8** (Entrevista realizada el 7 febrero de 2019)

##### **Contextualización del caso**

Niña de cinco años nacida en Medellín el 20 de noviembre de 2013. Su infancia transcurre sin precariedades económicas y cursa el grado de transición. Su familia, conformada por un matrimonio católico, está integrada por madre, padre y dos hijos (su hermano de 18 meses y ella, en calidad de hermana mayor). Viven en la ciudad de Medellín. Previo a su nacimiento, es decir, durante la gestación, le detectaron un quiste en un ovario, situación que preocupó a su madre, quién además de no producir progesterona, experimentó contracciones a partir del sexto mes. Nació prematura por parto normal a las 34 semanas, recibió ayuda de fonoaudiología para poder succionar y cuando logró hacerlo pudo irse junto con su madre a casa. A los tres meses de nacida le diagnosticaron reflujo vesicouretral a raíz de una infección urinaria, le realizan controles médicos periódicos para evitar afecciones renales. Ahora, pasa el tiempo entre el colegio y su casa, donde permanece con su hermano y bajo el cuidado de su madre quien teletrabaja en una comercializadora de flores (negocio familiar que administran ambos padres). La niña es despierta, alegre,

conversadora, hace bromas y en palabras de la madre: “es muy activa e independiente: el primer día de guardería me dijo; chao... ¡como si nada!... y yo me quedé llorando”. Viajan al Carmen de Viboral cada ocho días a visitar a sus abuelos maternos, en cuya casa hay juguetes disponibles para ella y su hermano. De sus padres dice: “Me gusta todo el amor y los quiero mucho”.

### **Identificación del sentido, marco de orientación o *habitus***

De la información recabada mediante la conversación con la niña en la sala de su casa y del análisis de la interacción entre ella y su madre en un escenario de juego (en el cuarto de la niña) y de alimentación (en el comedor) se pueden identificar los *contenidos* que le son transmitidos, tales como *los hábitos de higiene y de alimentación, el respeto de sus preferencias alimenticias, la independencia, el cuidado y el orden, los roles tradicionales atribuidos a las mujeres, el respeto y cuidado del hermano y el uso controlado de la tecnología*. Concretamente, se pudo percibir *el contenido de hábitos de higiene y de alimentación* de la situación que se narra a continuación: –a su llegada del colegio le dice la madre a la pequeña–: “ve al baño, lávate las manitos y ven a comer la fruta”, –a lo que la niña responde–: “sí mami”. –La niña, que comió sola y con buen apetito, le dice luego a su madre–: “mami ya no quiero más” ... –a lo que la madre responde–: “listo hija, dame yo lo termino”. Así mismo, quedan en evidencia *el respeto de sus preferencias alimenticias*, como se manifiesta en la narración siguiente: –la niña afirma–: “No me gusta la piña..., tampoco la fresa porque es muy ácida... ni la que mi mamá come cuando está enferma”, –la madre se ríe y dice–: “pitaya”, –a lo que la niña replica–: “¡sabe horrible! Me gusta el banano, la trucha, las galletas, las sopas, la sandía”. Igualmente, se revela *la independencia* en las actividades cotidianas como *vestirse, ir al baño y dormir*. Particularmente, emerge el *vestirse* en la situación que se narra a continuación: –la madre le entrega un vestido, la niña se quita el uniforme del colegio y se pone el vestido (sola sin pedir ni recibir ayuda)–. Así mismo, se revela el *ir al baño* en lo que sigue: “¿Quieres ir al baño?” –pregunta la madre a la pequeña, a lo que la niña asiente y se va... la madre dirigiéndose a la entrevistadora le dice–: “es muy juiciosa..., muy organizada... ella cuadra casi todo... a veces me pide que le ayude a limpiarse. Además, se percibe *independencia* en *el dormir* cuando la niña dice: “duermo en mi cuarto y mi hermanito duerme en su cuarto, no le da miedo, lo hacen dormir y ahí tiene sus juguetes”. De igual modo, se manifiesta *la obediencia* cuando afirma: “cuando mi mamá dice no hagas eso, yo le hago caso”. También, emergen el *respeto*

y *cuidado del hermano* cuando asevera: “mi mamá se pone brava cuando me porto mal, cuando le pego o muerdo a mi hermanito”. Más aún, se denota *el cuidado y orden de sus juguetes* al afirmar: “cuando termino de jugar yo pongo los juguetes... yo sé cómo y mi mamá me ayuda”. Más aún, se perciben *los roles tradicionales atribuidos a las mujeres* a través de la decoración del cuarto y los juguetes, cuando dice: “Mi cuarto es de princesas, me gustan las princesas porque se casan y hacen cosas lindas” [...] “acá están todas las barbís”.

Por otro lado, emerge el *uso de la tecnología* en medio del control ejercido por la madre en el siguiente fragmento: ¿Qué haces en el celular? –pregunta la entrevistadora– “Veo fotos y juego, en el de mi papá hay muchos jueguitos y en mi *Tablet*”, –responde la niña– “¿Tienes una *Tablet*?” –pregunta la entrevistadora– “Sí con Yu tu y jueguitos de un osito” –responde la niña–.

Su madre interviene e interpela:

No me gusta sentarlos a ver televisión, ni prestarles celulares. Mi esposo a veces lo hace como por entretenerlos un momentico cuando estamos en algún lugar, yo le hago señitas y le digo ya, ya, ya... La *tablet* se mantiene descargada.

Ahora bien, en cuanto a *las formas y los procedimientos* utilizados como parte de la educación familiar emergen *la cercanía afectiva con los padres y abuelas*, cuando dice: “De mamá y de papá me gusta todo el amor y los quiero mucho” [...] “cuando mamá se pone brava no la quiero” –se ríe con picardía– [...] “de las abuelitas me gusta que son tiernas conmigo”. Así mismo, se advierte *la pervivencia del “pellizquito” y la restricción de las salidas* cuando arguye: “mamá se pone brava porque me porto mal, le pego a mi hermanito o le muerdo el dedito... ¡es que es suavecito!... Ella me da un pellizquito –hace la acción de pellizcar con una de sus manos sobre su brazo contrario– o no puedo ir a paseítos”.

Por tanto, de lo anterior se infiere una *orientación hacia el respeto, la obediencia y el afianzamiento de los roles tradicionales atribuidos a las mujeres (cuidado y delicadeza) a través del juego y los juguetes*, como se corrobora en los extractos siguientes:

¿La mami tiene computador? –pregunta la entrevistadora– Sí –responde la niña– ¿Y qué hace la mami en el computador? –inquire la entrevistadora– Trabaja –contesta la niña– ¿En qué trabaja la mami? –consulta la entrevistadora– En flores –responde la niña– Ven cuéntame ¿Qué dibujaste aquí? –demanda la entrevistadora– Ja toda mi familia –afirma la niña–. ¿cuál es la mamá? –pregunta la entrevistadora– Esta –dice la niña– ¿Cuál es el papá? –consulta la entrevistadora– Este –afirma la niña– ¿Y cuál eres tú? –inquire la

entrevistadora– ¡Esta! –replica la niña– ¿Y este quién es? –pregunta la entrevistadora– Las flores ja ja ja ja ja –responde la niña– ¿Las flores? ¿esas son las flores? –pregunta nuevamente la entrevistadora– ji ji ji ji –responde la niña y se ríe con mucha picardía– ¿no está faltando alguien ahí? –consulta la entrevistadora– Ji ji ji mi hermanito... ji ji ji... jajajajaja –dice la niña–.

Al entrar al cuarto de la niña, ella se subió inmediatamente a su cama y saltó sobre ella como si se tratara de un trampolín... ¡con cuidado hija! –le dijo la madre–. Luego se subió al estante donde estaban ordenados sus juguetes y alcanzó varias muñecas... –la madre le llamó la atención varias veces cuando ella tiraba las muñecas sobre la cama–: ¡Suavecito! –le instó la madre–. –Lo que indica conminación a la delicadeza–.

¿A qué juegas con las muñecas? –pregunta la entrevistadora– A lo que ellas quieran – responde la niña– ¿Y cómo sabes qué quieren ellas? –inquire la entrevistadora– ¡Hola quiero jugar burroototo! –dice, impostando la voz– ¿burroototo? ¿y eso qué quiere decir? –consulta la entrevistadora– jajajajaja ¡quiero jugar a poposarme! –lo que indica que encontró la manera de comunicar que quería ir al baño– La niña quiere ir al baño –dice la entrevistadora ¿Sí? –le pregunta la madre–, entonces ve, –le dice–... –la niña va al baño y regresa–.

También, la madre le llamó la atención cuando ella elegía para sus muñecas nombres como popó, chichi y pedo. ¡Ay no, no, no! ¡hija! –le dijo la madre en tono desaprobatorio del lenguaje usado–, la niña cambió el nombre de una de sus muñecas... Esta se llama collar.

### **6.2.28 Abuelo 9** (Entrevista realizada el 31 de enero de 2019)

#### **Contextualización del caso**

Hombre de 72 años nacido en el Carmen del Viboral el 1 de septiembre de 1946. Con nivel de formación bachiller se desempeñó como tendero comerciante. Creció en una familia conformada por padre, madre y 14 hijos (siete hombres siete mujeres) de los cuales cuatro murieron pequeños: “había mucha enfermedad en los niños: meningitis, polio, el aseo era muy malo, las necesidades se hacían en el solar, eran las circunstancias de la época..., lo picaba a uno un mosquito y eso se volvía una llaga”. El trabajo ocupa un lugar central en su relato. La muerte de su madre coincidió con la culminación de su bachillerato. Al enterarse de que su padre contraería nuevas nupcias, abandonó

la casa paterna y se fue a vivir donde una hermana. Con el paso de los años le dio otra interpretación al segundo matrimonio de su padre: “por obligación se volvió a casar, se consiguió su otra señora pa’ ayudarle a levantar ahí los hijos” –en el entendido de la crianza como tarea femenina–. Trabajó en cantinas –bares–: “me descarrilé mucho... Si diario podía beber..., diario bebía”. Conoció a la mujer que hoy es su esposa y se ajuició: “a ella le daba miedo casarse conmigo... Le decían..., ojo con ese peludo, bebedor y descontrolado... pero, yo le dije: tranquila que hasta aquí llegué con el trago... y así fue”. Trabajó en una empresa de textiles por 10 años, en jornadas extensas de 16 y 12 horas diarias. Luego, en compañía con la hermana de su esposa (abuela 7) montaron una tienda de víveres: “En 40 años de trabajo la tiendita nos dio pa’l estudio de los hijos, pa’ comprar las casitas y pa’ tener su modito, ya estoy pensionaito”. Al igual que el esposo de la abuela 7, le compró al suegro un lote contiguo a su casa: “y aquí fue en donde hicimos la casita..., pero fue trabajando. Eso es duro, pero lo hace sentir a uno bien..., da mucha satisfacción”. Comenta que el pueblo no escapó a la violencia que ha vivido el país y que se ha recrudecido en ciertos momentos: “extorsiones de guerrilla, paramilitares, robos de delincuencia común, un asesinato en la tienda, balaceras, desaparecidos, una bomba en la casa del frente, secuestros de familiares y vecinos... fue una violencia muy brava”. Se casó por el rito católico y tiene dos hijos, un hombre y una mujer. Asu vez, tiene cuatro nietos, tres hombres y una mujer. Vive con su esposa en la zona urbana del Carmen de Viboral. Su hijo varón vive en el pueblo y los visita con sus hijos casi a diario. Su hija y sus otros dos nietos viven en Medellín y lo visitan los fines de semana. De sus padres dice: “tuvieron un hogar de mucha familia, fuimos 14 hijos... Eran muy trabajadores... mamá murió joven... papá se volvió a casar”.

### **Identificación del sentido, marco de orientación o *habitus***

Dentro de los *contenidos* que le fueron transmitidos a través de la educación familiar y que a la vez transmite a sus hijos emergen *el trabajo, la honradez, la obediencia, el respeto, el buen trato y la tolerancia a la diferencia de pensamiento*.

Concretamente, se manifiesta *el trabajo* cuando dice: “papá y mamá se hicieron solos... trabajando duro y todo el tiempo... Papá trabajaba en una fábrica de loza..., mamá era ama de casa y le ayudaba mucho a él. A punta de trabajo consiguieron su modito”. Así mismo, se percibe la *honradez* cuando afirma que “si alguno de nosotros se sacaba por ahí alguna cosa de la casa y ellos

se daban cuenta... era castigado”. Además, se identifican *la obediencia, el respeto y el buen trato* como *contenidos* que le trasmite a sus hijos cuando asevera que: “los papás hablaban y uno les atendía... y no les contestaba nada. Los manejos de la familia fueron muy buenos”. Igualmente, se revela *la tolerancia a la diferencia de pensamiento* cuando afirma: “mi mamá era conservadora y mi papá era liberal. Ganaba un conservador... y mi mamá feliz. Y llegaba un liberal..., mamá aburrida y papá contento, pero eso no generaba problemas, no pasaban de cualquier alegato”.

Al pasar al lugar de padre, desde el ejemplo les mostró a sus hijos *el valor del trabajo*, además incorporó *el estudio, la formación profesional, las actividades extracurriculares y recreativas* como prioridades: “uno les inculcó el estudio..., el deporte..., lo que les gustara: fútbol, básquet, ciclismo, patinaje, karate. Para el estudio no les escatimamos nada... los dos son ingenieros. El hijo trabaja..., la hija desde la casa cualquier cosita hace”. Así mismo, se manifiesta *el acompañamiento* como contenido transmitido, cuando dice: “en la época mía, los papás no eran pendientes de uno... en cambio uno sí estuvo muy pendiente –es decir, atento a las necesidades y gustos– de los hijos”. Igualmente se revelan *el valor del vecinazgo, el respeto a la privacidad y la solidaridad* cuando agrega: “por esta cuadra vivimos muy bueno... los niños vecinos jugaron y crecieron juntos..., los padres no se entrometían en asuntos de las demás familias..., pero estábamos atentos a ayudar cuando alguien lo necesitaba”

En lo tocante a *las formas y los procedimientos* emerge una cierta identificación con el modelo aprendido en la familia de origen, que según su interpretación fueron bien llevados, con la presencia de *castigo físico* esporádico para faltas consideradas graves como apropiarse de algo que no les pertenecía, tal y como se evidencia en los siguientes extractos.

[...] Los papás de nosotros no eran bravos, ni groseros. Nos toleraban mucho, pero nosotros tampoco nos manejábamos..., así como mal... Si alguien se sacaba alguna cosa de la casa y ellos se daban cuenta, le pegaban a uno su correacito.

[...] Los hijos míos nunca pueden decir que los castigué: ni una pela, ni nada... ¡Eso es increíble!... Ni ellos pidieron, ni uno tampoco se las dio... una sola vez castigué al hijo que estaba manejándose un poquito mal..., una señora me dio una rama de verbena para que le pegara..., me dijo: ¡dele con eso! y ¡verá que no vuelve a molestar!... ¡pero me dolió en el alma haberle pegao!

Por tanto, de lo anterior se infiere una educación familiar *orientada a la modestia y la moderación*, como puede evidenciarse en los fragmentos siguientes:

[...] por ahí me di cuenta, mucho después, que varios familiares decían que..., yo como era de serión y de mierdón..., ¡como iría a ser con los hijos!... y he sido cariñoso, siempre los traté bien, ni una pela...

[...] Tengo que agradecerle a mi esposa, porque donde no tuviera una señora como ella... –de lo que se infiere que la mujer ayuda al hombre a regularse, moderarse y prosperar–.

[...] Cuando mi hijo se fue a trabajar como maestro a Segovia..., si no se hubiera llevado esa muchacha, ¡quién sabe! ..., porque esa tierra es muy caliente... la compañía de la señora le sirvió para llevar una vida muy buena” –es decir, moderada–.

### **6.2.29 Padre 9** (Entrevista realizada el 31 de enero de 2019)

#### **Contextualización del caso**

Hombre de 39 años nacido en la zona urbana de El Carmen de Viboral el 27 de diciembre de 1979. Formado como Ingeniero industrial, tiene también maestría en Educación. Se desempeña como docente de secundaria. Vivió sin precariedades económicas en la infancia en una familia (de matrimonio católico) integrada por madre (ama de casa), padre (tendero comerciante) y dos hijos. Es cinco años mayor que su hermana. Dice haber tenido una infancia muy rica porque en el pueblo había mucha tranquilidad; se podía jugar en la calle hasta el cansancio sin correr peligro alguno, con un numeroso grupo de amigos y vecinos, empezando por la familia, porque eran muchos primos. Recuerda la especialidad de su madre: “no nos dejaba pasar un cumpleaños... así fuera la tortica, la familia y uno o dos amigos..., y eso ya era fiesta”. Igualmente, con alegría recuerda el paso por la guardería, la primaria y el colegio, así como los vínculos con los amigos, el paseo de fin de año al terminar el bachillerato, pues marcaba el fin de una etapa y el comienzo de otra: “era como una despedida porque después del colegio las cosas cambian mucho”. La elección de carrera estuvo entre Ingeniería de Sistemas e Ingeniería Industrial, y se decidió por la segunda, aunque siguió estudiando sobre computadores por su cuenta. Su vida laboral tomó por el rumbo de la enseñanza: “arranqué provisional..., un año y medio, muy contento, aunque no quería ser profesor de tiempo completo. Ensayé y me quedé, me vinculé”. Lo enviaron a un municipio distante de su pueblo natal. Llegó el primer traslado laboral para el municipio de Girardota, otro clima, otro ambiente otras condiciones mucho mejores, por este tiempo, quedaron embarazados del primer



hijo, luego llegó segundo traslado para El Carmen de Viboral y con él, el segundo hijo: “mi esposa y yo queríamos tener dos hijos, nos parecía importante tener la compañía del hermanito”. Disfruta su trabajo como maestro: “disfruto mucho con los estudiantes, sin ser irrespetuoso con ellos, ni que ellos lo sean conmigo”. Casado por matrimonio católico, después de un año de noviazgo y otro de convivencia, tiene dos hijos varones de 10 y cinco años, con quienes vive junto a su esposa en una casa finca construida en un terreno que su padre (abuelo 9) les regaló. De sus padres dice: “mi papá y mi mamá siempre me apoyaron en lo que yo quería hacer: fútbol, ciclismo, karate, danzas..., estuve en un montón de cosas..., en actividades académicas también, en un semillero de matemáticas”.

### **Identificación del sentido, marco de orientación o *habitus***

Entre los *contenidos* que le fueron transmitidos y que les transmite a sus hijos emergen *la obediencia, reglas básicas de cortesía, solidaridad, el respeto, diálogo y buen trato, el control del tiempo en la calle, el estudio y formación profesional*. Por tanto, se percibe coincidencia en buena parte de los *contenidos*, como él mismo lo advierte: “cosas muy básicas que uno las lleva desde la infancia con los papás y que también trata de llevárselas a los hijos”.

Concretamente, se manifiesta *la obediencia* cuando afirma que: “mi papá con solo decir las cosas... uno sabía que tenía que hacer” [...] “a mi cuando los niños no me han obedecido, me ha tocao darles su...”. Así mismo, se revelan *las reglas básicas de cortesía* cuando dice: “como el saludar, pedir permiso, agradecer”. Además, se percibe la *solidaridad* cuando agrega: “colaborarle al otro cuando lo necesite..., ¡compartir!”. De igual manera, se denota *el respeto* –consideración– en el siguiente fragmento:

Cuando uno da respeto, recibe respeto... les enseñemos que hay que respetar al otro..., su palabra..., su posición..., su pensamiento..., así uno no lo compartía... sino hay respeto no hay nada en la sociedad [...] los abuelos son autoridad para ellos... cuando nosotros no estamos, saben que, si les faltan al respeto, tienen su castigo.

Al mismo tiempo, se percibe el *diálogo y buen trato* como *contenido* recibido y transmitido cuando asevera:

También aprendí en la casa que las dificultades se afrontan dialogando..., nunca peleando. Nunca vi a mi papá ni a mi mamá en una pelea..., ni con los vecinos..., ni de palabra ni de

golpes... ¡jamás! y yo creo que los niños pues, también han visto eso de nosotros..., que las cosas siempre las dialogamos.

También, se observa el *control del tiempo en la calle* como *contenido* transmitido (y más estricto para las mujeres) cuando afirma: “para mi hermana salir de noche... ella tenía que llegar más temprano”. Más aún, aparece *el estudio y la formación profesional* para los dos por igual, cuando asevera: “¿Cómo? ... ¿Que el estudio para el hombre si y pa’ la niña no? ... No, no, ¡nunca!”.

En lo referente a *las formas y los procedimientos* a través de los cuales se llevó a cabo la educación en la familia de origen se observa *el regaño y del llamado de atención*, previa aclaración de no dar motivos, tal y como se advierte en siguiente extracto:

Que yo me acuerde..., una sola vez me llegaría a pegar mi papá... Yo de niño creo que no di que hacer..., mi hermana también era muy juiciosa. En general, en la casa no había mayores problemas con la disciplina. Ya uno más grande, en la universidad..., si se quedaba rumbiando y se descachaba si le pegaban el regaño... y se disgustaban mucho..., pero uno estaba en su derecho de ir ganándose esos espacios para compartir con los amigos...

Al pasar al lugar de padre, acota que *no hay que golpear para educar* como se aprecia en el siguiente fragmento:

Aprendí que no hay que llegar a los golpes con los niños para educarlos... Aunque yo a mis hijos, cuando no han obedecido, me ha tocao darles su palmaita o su apretoncito..., pero sin llegar a las pelias que les daban primero a los niños... A los primos o a los amigos que contaban que les daban con palos..., con el cable de la grabadora... ¡cosas así no!

Así mismo, se manifiesta la tendencia a *compartir más tiempo en familia* como cuando dice: “hemos tratado de compartir más tiempo con ellos”, como se observa en lo que sigue:

[...] Gracias a Dios mi papá tenía la forma de darnos una tierrita... Hicimos la casita como la queríamos..., sembramos frutales, un bosquecito, un laguito... es un ambiente muy sano donde ellos disfrutaban..., están con la naturaleza, alejados de muchas cosas, y cerca de sus primos, por el lado de mi esposa. Tenemos gallinas, perros, pajaritos y lagartijas..., y ellos interactúan mucho con todo eso..., pero también tenemos la tecnología que nos ayuda cuando la necesitamos... qué hay que hacer una consulta, o que vamos a disfrutar un tiempo también en familia viendo una película, o vamos a jugar un juego de computador porque

también me parece que en su medida es bueno..., sabiendo pues mantener los tiempos y saber lo que se está usando.

Así pues, de todo lo anterior se infiere una educación familiar *orientada a la consideración*, tal y como se pude corroborar en los siguientes extractos:

[...] En algún momento alguien le dijo algo..., y yo voltié a mirar y me tocó agachar la cabeza... ¡lo matan a uno! ... Eso es frustrante como esposo, amigo y compañero de ella porque uno no quiere que la ofendan, que se sienta mal –lo que implica sentir con ella desde diversos lugares–, pero uno sabe que no va a arreglar las cosas ¡muy duro! –lo que sugiere no poder cumplir con el mandato de hacer respetar a la mujer, protegerla–.

[...] doy gracias por la escuela que fue Segovia para mí... muy duro..., mucha violencia..., drogas, alcoholismo, prostitución... Tierra minera..., coquera..., tierra de nadie como se dice..., muy difícil... –lo que indica consideración del contexto–, pero también lo forma a uno como persona, y en el trabajo en la parte laboral, porque aprende uno a relacionarse con las personas, a entender muchas cosas que les pasan y a saber cómo llevarlas –de lo que se infiere el trato considerado a las personas de acuerdo con sus circunstancias–.

[...] el niño venía con el cordón umbilical enredado en el cuello..., nació sin signos vitales... El médico hizo muchas cosas para reanimarlo..., ¡ese tiempo fue eterno para nosotros!... hasta que el niño ¡pegó el chillido!... y ¡que descanso tan berraco!... Pero fue muy..., muy duro uno vivir eso..., y uno sentir que de pronto se podía ir... –lo que lo puso de cara a las implicaciones de parir, nacer, morir y denota el paso al lugar de padre–.

[...] Me puso el bebé en los brazos... Yo ¡súper asustao!... nunca había cargado un bebé que no sostuviera la cabeza, arranqué para la pieza con él... me quedé parao como una estatua... no sabía qué hacer con él..., lo miraba..., me daba miedo sentarme..., me daba miedo acostarlo –lo que lo puso de cara a la fragilidad que trae y produce la novedad–... yo me quedé con él así hasta que llegó mi esposa, me lo recibió y se puso a alimentarlo –de los brazos del padre al regazo de la madre, lo que significa alivio, porque ella sabe qué hacer con él–.

[...] mi esposa hizo una tecnología y la práctica no la ha hecho porque no queremos todavía como soltarlos –lo que indica priorización de la maternidad y postergación de la carrera de la esposa– [...] esperar un tiempito más y que luego ella la pueda hacer –de lo se infiere una intención explícita de que pueda culminar los estudios–. Ella y yo compartimos la idea

de que en los primeros años de la infancia es muy importante la compañía de los papás..., y yo creo que ha dado buenos resultados... El mayor ha sido un niño muy juicioso, le ha ido muy bien académicamente..., está en deporte, le gusta el ciclismo y uno trata de inculcarle mucho eso..., está en guitarra, ha estado en cerámica... Ahora sigue empezar todo ese proceso con el otro hijo..., irlo metiendo a ver en que se va amañando, qué le va gustando –lo que denota atención a los intereses y gustos de los hijos–.

### **6.2.30 Nieto 9** (Entrevista realizada el 31 de enero de 2019)

#### **Contextualización del caso**

Niño de 10 años de edad nacido en Rionegro Antioquia el 10 de junio de 2008. Con un nivel de formación de 5° de educación básica primaria vive sin precariedades la infancia. Hijo de una familia establecida hace 13 años (1 año de unión libre y 12 de matrimonio por el rito católico), la cual, está conformada por madre, padre y dos hijos varones (de los cuales él es el mayor). Su madre es ama de casa con estudios tecnológicos postergados y su padre es Ingeniero Industrial, magíster y docente de secundaria. Vive con sus padres y su hermano de cinco años en una casa finca en El Carmen de Viboral. Tiene contacto permanente con sus abuelos maternos y paternos, quienes residen en el mismo municipio. En su relato remarca la diferencia entre familia nuclear y familia extensa. Así, en lo tocante a la familia nuclear afirma: “en mi casa somos papá, mamá, mi hermanito y yo”; en lo relativo a la familia extensa dice que por línea paterna: “mi abuelito, mi tía, mi primita, mi abuelita y mi otro primito”; por línea materna, agrega que son: “Uuuuuu, mi abuelita, mi abuelito, mi tía, mi tía, mi tía, mi tía, mi tío, una primita que tiene un hermano que tiene 15 años, dos primitas que tienen cinco y un primito que tiene tres”. De otra parte, señala de otros parientes: “¿que tengan 10 años como yo? ya son familiares políticos o muy lejanos”. De otro lado, comenta que en la casa donde viven tienen mascotas: “tenemos dos perros que se llaman Chucho y Lola, teníamos un gatito, pero a mamá no le gustan y lo espantó, tenemos cincuenta y ocho gallinas y como 60 pescados”. Además, relata que dentro de las cosas que le gustan están: “comer hamburguesa, ir a la manga, cuando mi papá guadaña, jugar en el compu, visitar a mis primitos, mis tíos y mis abuelos”. Así mismo, de la escuela dice: “lo que más me gusta es aprender” y las materias que más le gustan: “Matemáticas, Educación física y Artística”. De igual manera, sobre

los deportes que más le gustan asegura: “el ciclismo, el fútbol, pero no tanto como pa’ meterme... ¡patinar!”. Sumado a esto, en cuanto a actividades artísticas resalta: “practico guitarra y practicaba cerámica y de pronto me meten a clases de pintura”. Sobre su futuro agrega, que cuando sea grande le gustaría ser: “Un ingeniero robótico o un ingeniero de edificios o uno aeronáutico”. De su madre dice: “me gusta que, es muy tierna, que no nos regaña por nada... regaña cuando nos lo merecemos”. De su padre afirma: “me gusta que nos compra cosas y que nos deja jugar en el computador”.

### **Identificación del sentido, marco de orientación o *habitus***

Entre los contenidos que le fueron transmitidos emergen *el control diferenciado para el uso de la tecnología, el control del tiempo de televisión, el buen trato entre hermanos, el tener buenos resultados escolares, la obediencia, las rutinas diferenciadas para la semana y los fines de semana y las prácticas religiosas*.

Concretamente, se manifiesta *control diferenciado para el uso de la tecnología* como *contenido* con el establecimiento de horarios para el uso del computador, tal y como se evidencia en su relato cuando dice: “No podemos jugar en el computador hasta tardar las 6..., ni tampoco muy temprano”; al igual que lo tocante al *uso del celular* cuando asevera que “lo tengo para llamar cuando termina la clase de guitarra para que vayan por mí, para hacer tareas cuando se va la luz, yo quiero instalar *free fire*, pero no me dejan”. Así mismo, se revela el control del *tiempo de televisión* cuando afirma que “No podemos ver mucha televisión... jajajaja”, aunque la risa quizás encuentra explicación en el siguiente fragmento en el que relata sobre los canales y los programas que le agradan y puede ver:

[...] Cartoon Network, Disney Chanel, Disney Junior, Nickelodion..., Puedo escoger Discovery Kids... ja ja ja... Animal Planet, Nat geo, mmmmmm Discovery... ¿cómo es que se llama ese? Se me olvidó...

De programas me gusta Star Wars vs. Las Fuerzas del Mal, Campamento de Verano, Manzana y Cebollín, Asquerosamente Rico (es de comidas, les enseña a los niños que las cosas no son por cómo se ven sino por como saben), veo películas (a veces de terror), me veo series en Netflix: Hilda, Two Hunters, Carmen Sandiego.

Además, se observa *el buen trato entre hermanos* cuando dice que: “no podemos peliar”. Igualmente, sobre *tener buenos resultados escolares* asegura que: “no nos puede ir mal en el estudio”. De igual manera, se revela la *obediencia* cuando dice que: “no podemos desobedecer”.

De otra parte, se perciben en su relato *las rutinas diferenciadas para la semana y los fines de semana como contenidos*, cuando agrega:

Me levanto a las seis o antes, y como alguna cosa porque me da hambre... y ¡de pronto! ¡mi papá aparece jugando en el compu!... y él para de jugar y yo le digo, que si me puede dejar jugar un ratico..., y a veces me deja, a veces no..., y entonces juego... y se despierta mi hermanito..., y comienza a jugar un momentico..., después desayunamos, almorzamos, vamos pa' la manga, nos venimos, tomamos el algo, comemos... y ya dormimos [...] En semana si es más difícil: me despierto a las 5 o antes de las 6..., me baño..., voy a la escuela..., vengo..., primero almuerzo, después hago las tareas..., después sigue todo lo otro.

Por último, aparecen las *prácticas religiosas como contenidos* cuando dice: “vamos a misa..., rezamos todas las noches y por la mañanita nunca o casi nunca... nos va bien rezando..., le rezamos a Dios”.

Ahora bien, y con respecto a los *contenidos* transmitidos de manera inversa, es decir, de él hacia sus padres, menciona:

A mamá le enseñé que a los panqueques se les echa más azúcar que sal..., eso lo aprendí en la tele... Y a papá... como coger el pico en un tam pier (en un juego de computador) y también a hacer multiplicaciones sencillas porque se le había olvidado.

En lo tocante a *las formas y los procedimientos* se advierte la presencia de las *sanciones restrictivas, el regaño y el castigo físico* esporádico, como en el siguiente fragmento: “cuando me porto mal me castigan: No me dejan jugar en el compu..., a veces me regañan mucho..., y a veces me pegan”. De igual manera se revela *el regaño* en el siguiente extracto:

A veces mi hermanito quiere hacer una cosa y yo otra..., a veces solamente hay una cosa y los dos la queremos tener..., a veces él me molesta o yo lo molesto... A veces mi hermanito me comienza a pegar jajajaja y me grita... ¡y ustedé porque me hizo eso!... ¡No me haga eso! ¡yo quiero eso!... yo le digo que no me grite y él me sigue gritando.... y llega mamá y nos regaña.

Por lo tanto, se infiere una educación familiar *orientada al logro (escolar y participación)*, tal y como se puede evidenciar en los extractos siguientes.

[...] Con los amigos a mí me va bien... tengo varios amigos..., varias amigas... A veces me lanzo de representante de grupo y todas las veces que me he lanzado, he quedado..., ehh en tercero no me lancé por pereza... Toca ir a muchas reuniones.

[...] Yo me tiré a representante de grupo..., y después al consejo estudiantil.... Y yo..., si quedo de representante de grupo no me voy pa' consejo estudiantil..., eso que llegan y que hablan de una cosa..., que pa'l día de las amistades..., que pa'l día del niño... y a uno lo ponen que a dar opiniones... y eso es muy..., qué de dos horas... Lo bueno es que a uno le dan paleta.

[...] Si me ha gustado... Porque a uno como que lo tienen en cuenta para hacer las cosas..., a uno a veces le obedecen... Por ejemplo, el salón se alborota..., se ponen muy necios y entonces uno llega y los calma..., y la profe a uno lo coloca que anote a los niños necios y así hice yo el año pasado... Y yo dije... al que no se siente lo anoto..., y se sentaban..., y hacía como si los estuviera anotando... Así y ahí mismo se sentaban.

Así pues, una vez identificados *los sentidos, marcos de orientación o habitus* para cada uno de los participantes, los presento agrupados en la tabla 2 para posibilitar su lectura por tríada, saga y generación y constatar tanto las afinidades, como las diferencias que se dejan leer entre unos y otros y que nos recuerdan que la transmisión familiar nunca es una reproducción idéntica (Muxel, 1996), que siempre hay algo de singular, en tanto no existen dos trayectorias de vida iguales (De Gaulejac, 2016). Además, como lo señala Martínez-García (2017, p. 2) el *habitus* es sistemático, en sentido estructuralista; es decir, solo se puede entender su sentido si se relacionan entre sí los distintos hábitos y predisposiciones para la acción de una misma persona, o los *habitus* entre distintas personas pertenecientes a un mismo grupo o contexto.

**Tabla 2**

*Sentidos, Marcos de Orientación o Habitus Transmitidos por la Educación Familiar por Generación, Tríada y Saga*

Abuelos	Padres	Nietos
<b>Saga 1</b>		
<b>Tríada 1</b>		
<b>Abuelo 1</b>	<b>Madre 1</b>	<b>Nieta 1</b>
<b>Solidaridad</b> <i>(establecimiento de relaciones con los demás)</i>	<b>Solidaridad</b> <i>(ayudar a la gente)</i>	<b>Logro</b> <i>(escolar)</i>
<b>Tríada 2</b>		
<b>Abuelo 2</b>	<b>Padre 2</b>	<b>Nieta 2</b>
<b>Solidaridad</b> <i>(formación para el liderazgo y el servicio a la comunidad)</i>	<b>Responsabilización</b> <i>(familiar-laboral)</i>	<b>Reivindicación</b> <i>(derechos de comunidades campesinas)</i>
<b>Tríada 4</b>		
<b>Abuela 4</b>	<b>Madre 4</b>	<b>Nieto 4</b>
<b>Intachabilidad</b> <i>(en el comportamiento que conduzca al reconocimiento)</i>	<b>Perfeccionismo</b> <i>(supresión del error, expectativas de normalización y alto rendimiento, que lleven al reconocimiento desde su condición de mujer)</i>	<b>Normalización</b> <i>(responder a las expectativas para ser reconocido)</i>
<b>Tríada 5</b>		
<b>Abuelo 5</b>	<b>Madre 5</b>	<b>Nieto 5</b>
<b>Contravención</b> <i>(desafío a la norma para ser visibilizado)</i>	<b>Desafío a los límites</b> <i>(correr riesgos)</i>	<b>Logro</b> <i>(alcanzar metas, superar dificultades)</i>
<b>Tríada 10</b>		
<b>Abuela 10</b>	<b>Madre 10</b>	<b>Nieta 10</b>
<b>Silenciamiento</b> <i>(invisibilización, humildad y pasar desapercibida)</i>	<b>Legitimación</b> <i>(empoderamiento)</i>	<b>Respeto, obediencia y afianzamiento de los roles tradicionales atribuidos a las mujeres</b> <i>(la maternidad, el cuidado, el comercio y el consumo) a través del juego y los juguetes</i>
<b>Saga2</b>		
<b>Tríada 3</b>		
<b>Abuela 3</b>	<b>Madre 3</b>	<b>Nieto 3</b>
<b>Discrepancia</b>	<b>Des-subaltenización</b> <i>(tensión: emancipación vs. dependencia, des-subaltenización vs. ejercer control)</i>	<b>Logro</b> <i>(escolar y eficiencia en la administración autónoma y responsable del tiempo)</i>



---

<b>Tríada 6</b>		
<b>Abuelo 6</b>	<b>Padre 6</b>	<b>Nieto 6</b>
<b>Responsabilización</b> ( <i>valerse por sí mismo, hacerse valer</i> )	<b>Desconfianza</b> ( <i>no dejarse engañar</i> )	<b>Indecisión</b> ( <i>ante la pluralidad de opciones en tensión: entre abandonar el pueblo o permanecer en él</i> )
<b>Tríada 7</b>		
<b>Abuela 7</b>	<b>Madre 7</b>	<b>Nieta 7</b>
<b>Abnegación</b> ( <i>trabajo y cuidado como obligación</i> )	<b>Compasión</b> ( <i>sensibilidad frente a las necesidades de los demás</i> )	<b>Empatía compasiva</b> ( <i>sentir con el otro, ayudar al que lo necesita, hacer felices a los demás</i> )
<b>Tríada 8</b>		
<b>Abuela 8</b>	<b>Madre 8</b>	<b>Nieta 8</b>
<b>Resignación</b>	<b>Temor</b> ( <i>soledad, encierro, sobreproteger y abandonar</i> ) <b>en pugna por cortar su transmisión</b>	<b>Respeto, obediencia y afianzamiento de los roles tradicionales de atribuidos a las mujeres (cuidado y delicadeza) a través del juego y los juguetes.</b>
<b>Tríada 9</b>		
<b>Abuelo 9</b>	<b>Padre 9</b>	<b>Nieto 9</b>
<b>Modestia y moderación</b>	<b>Consideración</b>	<b>Logro</b> ( <i>escolar y participación</i> )

---

*Fuente:* elaboración propia.

Retomaré estos elementos en posteriores interpretaciones.

A continuación, en la tabla 3 que da cuenta la tercera etapa en la aplicación del MDR, utilizado para el análisis, consistente en la identificación de tipologías o tipos de *habitus* y de típicas, entendidas como agrupaciones de las primeras, todo ello no solo en función de lo que emerge de los datos sino también como un ejercicio de construcción y elaboración.

**Tabla 3**

*Sentidos, Marcos de Orientación o Habitus Transmitidos por la Educación Familiar: Tipos o Tipologías y Típicas*

Típica 1. Aceptación			Típica 2. Resistencia-individualización		
Relacional colectivo		Individualización		Oposición	Inquietud
Tipo A	Tipo B	Tipo C	Tipo D	Tipo E	Tipo F
<b>Moralidad y ética del cuidado</b>	<b>Solidaridad</b>	<b>Responsabilización</b>	<b>Consecución- Logro</b>	<b>Combatividad- confrontación</b>	<b>Inconformidad</b>
<b>Silenciamiento</b> ( <i>invisibilización, humildad, pasar desapercibida</i> ) (abuela 10)	<b>Solidaridad</b> ( <i>establecimiento de relaciones con los demás</i> ) (abuelo 1)	<b>Responsabilización</b> ( <i>familiar-laboral</i> ) (padre 2)	<b>Logro</b> ( <i>alcanzar metas, superar dificultades</i> ) (nieto 5)	<b>Contravención</b> ( <i>desafío a la norma para ser visibilizado</i> ) (abuelo 5)	<b>Desconfianza</b> ( <i>no dejarse engañar</i> ) (padre 6)
<b>Abnegación</b> ( <i>trabajo y cuidado como obligación</i> ) (abuela 7)	<b>Solidaridad</b> ( <i>ayudar a la gente</i> ) (madre 1)	<b>Responsabilización</b> ( <i>valerse por sí mismo-hacerse valer</i> ) (abuelo 6)	<b>Logro escolar</b> (nieta 1)	<b>Desafío a los límites</b> ( <i>correr riesgos</i> ) (madre 5)	<b>Indecisión</b> ( <i>ante la pluralidad de opciones en tensión entre abandonar el pueblo o permanecer en él</i> ) (nieto 9)
<b>Compasión</b> ( <i>sensibilidad frente a las necesidades de los demás</i> ) (madre 7)	<b>Solidaridad</b> ( <i>formación para el liderazgo y el servicio a la</i>		<b>Logro escolar</b> ( <i>eficiencia en la administración autónoma y</i>	<b>Discrepancia</b> (abuela 3)	<b>Temor</b> ( <i>soledad, encierro, sobreproteger, abandonar</i> ) en pugna por <i>cortar su transmisión</i> (madre 8)

	<i>comunidad</i> ) (abuelo 2)	<i>responsable del tiempo</i> ) (nieta 3)	
<b>Empatía compasiva</b> ( <i>sentir con el otro, ayudar al que lo necesita, hacer felices a los demás</i> ) (nieta 7)	<b>Reivindicación</b> ( <i>derechos de comunidades campesinas</i> ) (nieta 2)	<b>Logro</b> ( <i>escolar y participación</i> ) (nieta 9)	<b>Des-subalternización</b> ( <i>tensión emancipación vs. dependencia, des subalternización vs. ejercer control</i> ) (madre 3)
<b>Modestia y moderación</b> (abuelo 9)		<b>Perfeccionismo</b> ( <i>supresión del error, expectativas de normalización, alto rendimiento, que lleven al reconocimiento desde su condición de mujer</i> ) (madre 4)	<b>Legitimación</b> ( <i>Empoderamiento</i> ) (madre 10)
<b>Consideración</b> (padre 9)		<b>Normalización</b> ( <i>Responder a las expectativas para ser reconocido</i> ) (nieta 4)	

---

---

**Resignación** (abuela 8)

**Intachabilidad** (*en el comportamiento que conduzca al reconocimiento*)

(abuela 4)

**Respeto, obediencia y**

**afianzamiento de los roles**

**tradicionales de atribuidos a las**

**mujeres** (*cuidado y delicadeza*) **a**

**través del juego y los juguetes**

(nieta 8)

**Respeto, obediencia y**

**afianzamiento de los roles**

**tradicionales atribuidos a las**

**mujeres** (*la maternidad, el cuidado,*

*el comercio y el consumo*) **a través**

**del juego y los juguetes** (nieta 10)

---

Como lo muestra la tabla anterior, de los 30 sentidos, marcos de orientación o *habitus* veo emerger seis tipos o tipologías:<sup>26</sup> *moralidad y ética del cuidado, solidaridad, responsabilización, consecución-logro, combatividad-confrontación e inconformidad*, que veo agruparse en dos típicas.

En la primera típica advierto, un cierto tinte de “aceptación” que cubre un espectro que va de lo relacional colectivo (*moralidad y ética del cuidado, Solidaridad*) a la Individualización (responsabilización, consecución-logro) y en la segunda, una especie de “resistencia” que oscila entre la oposición y la inquietud (*combatividad-confrontación e inconformidad*) todos signados por la individualización que leo como efecto de las condiciones de época en el marco del paradigma de la mundialización o globalización sobre la educación familiar.

Es importante anotar que, con respecto a los 30 participantes, prevalece el sexo femenino en una relación de 17 a 13, relación que guarda equilibrio para la primera y la tercera generación (cinco mujeres y cinco hombres), no así en la segunda, compuesta por siete mujeres y tres hombres.

A continuación, presento el despliegue de cada una de las seis tipologías o tipos de sentidos o *habitus* identificados, incluyendo los subtipos en ellas inscriptos, así como los elementos comunes que observé en la educación familiar que recibieron, siempre en clave de transmisión intergeneracional.

### **6.3 Relación entre sentidos o *habitus* (tipos o tipologías y típicas) y educación familiar en clave de transmisión intergeneracional**

A continuación, presento el despliegue de cada una de las seis tipologías o tipos de sentidos o *habitus* identificados, incluyendo los subtipos en ellas inscriptos, así como los elementos comunes observados en la educación familiar que recibieron, siempre en clave de transmisión intergeneracional.

---

<sup>26</sup> Valga la pena aclarar que en ningún momento pretendo la generalización de estas tipologías, en tanto estas solo son válidas única y exclusivamente para la población partícipe, no obstante, el procedimiento seguido a través de la aplicación del MDR, puede ser de ayuda para futuros estudios interesados en acceder a los sentidos, entendidos como *habitus*.

### 6.3.1 Tipología A. Moralidad y ética del cuidado

Según Medina-Vicent, (2016), Karol Gilligan sostiene que no existe un modo único de entender la moralidad; señala que chicos y chicas experimentan el mundo de manera distinta, no porque haya diferencias biológicas o innatas entre ellos sino, más bien debido a los procesos de socialización y educación a los que han estado expuestos y que portan las marcas de un sistema patriarcal, planteamiento compartido también por (Hernando, 2012), que en el contexto del Estado moderno, separa el espacio social en una esfera pública y otra privada, la primera del dominio de los hombres y la segunda asignada a las mujeres, aunque valga la pena decirlo, esto se ha venido modificando.

No obstante, Medina-Vicent (2016) aclara que la intención de Gilligan no es proponer una moralidad propia de las mujeres, sino más bien la incorporación de la experiencia femenina en la teoría moral, para lo cual propone la noción de ética del cuidado como complemento de la ética de la justicia y del deber.

Esta ética del cuidado pone el acento en el afecto y en la comprensión del mundo como “una red de relaciones en la que nos sentimos inmersos y de donde surge un reconocimiento de la responsabilidad hacia los otros” (p. 93).

En esta tipología se agrupan 10 de los 30 casos que participaron del estudio, ocho corresponden a mujeres dos a hombres, siete están inscritos en la saga 2 y tres en la 1. Se observa relación de conexión en función de la tríada de pertenencia, a excepción de un solo caso (abuela 4) relación que conecta la primera y la tercera generación para las tríadas 10 y 8 y la primera y la segunda para la tríada 9 (abuelo y padre), así como la inscripción de la tríada 7 completa.

El subtipo *silenciamiento* se deja leer en:

[...] el embarazo lo tuve tapao...no dije nada, me daba miedo que se murieran de tristeza o de un infarto [...] Yo no les digo, son muy cerraos, han sido criaos con la fe, dentro de lo estricto nooo, ¡ellos se mueren! [...] tenía una correa toda tiesa con la que le daban a uno, mamá le decía “el manda callar” (abuela10)

Manda callar que cómo puede presumirse, logró su efecto.

En el segundo subtipo *respeto, obediencia y roles tradicionales atribuidos a las mujeres, a través del juego y los juguetes*, se incluyen dos casos correspondientes a las nietas más pequeñas

(cinco años) uno que tiende al *cuidado* -del bebé-y al *consumo* como contenidos que circulan en los tutoriales de YouTube que la madre le permite ver para que se divierta y aprenda:

Lo que más me gusta es jugar con Baby Alive a las cocineras, al restaurante, a hacer hot cakes y helados [...] Maa cómpreme uno de esos [...] Le pedí al niño Dios la muñeca Baby Alive pero me trajo la equivocada, me trajo una que no hablaba y no comía plastilina. (nieta 10)

El segundo caso, inscrito en este subtipo, tiende al cuidado y la delicadeza promovidos por la madre en función del trato hacia el hermanito y de manera incipiente -sin determinismos- esboza una proyección frente al matrimonio, a través de lo que expresa:

Mi cuarto es de princesas, me gustan las princesas porque se casan y hacen cosas lindas [...] acá están todas las barbís [...] mamá se pone brava porque me porto mal, le pego a mi hermanito o le muerdo el dedito, es que es suavcito, ella me da un pellizquito (hace la acción de pellizcar con una de sus manos sobre su brazo contrario) o no puedo ir a paseítos. (nieta 8)

El subtipo *resignación* se aprecia en el siguiente fragmento:

Mi mamá se mantenía enferma me tuvieron que sacar de estudiar; de 12 años me tocó meterme del todo a la casa y a la cocina, me tocó todo el boleo como de mamá, yo lloraba... muy duro, uno tan pequeño enfrentarse a una obligación [...] me casé y me fui a vivir aparte y al otro día mamá se apareció onde yo vivía [...] como yo ya sabía llevar la batuta en la casa, me acomodé rápido, seguí lo mismo como si no me hubiera casao. (abuela 8)

Los subtipos *abnegación*, *compasión* y *empatía compasiva* están presentes en la tríada 7. *La abnegación* reflejada en una vida dedicada al trabajo y al cuidado de los otros, pese a sentir que no fue destinataria del cuidado materno a raíz de su enfermedad, una enfermedad puesta en duda, rasgo que incluso la acompañó también muchos años después al dudar de su propia enfermedad a pesar de la evidencia de los síntomas:

muy duro la obligación con mamá, mamá todavía fue que uno la tenía que cuidar [...] Yo me cuidé porque sabía que me tenía que cuidar [...] mi hija nunca me dio brega para cuidarla [...] yo le cuidaba la niña desde las 6 de la mañana hasta las 5 de la tarde [...] cuidarlos a todos hasta que se fueron muriendo: papá, mamá y los dos hermanos solteros... (abuela 7)

El subtipo *compasión*:

Trato de que vean las necesidades de otras personas, la pobreza, la gente indigente que es drogadicta, no podemos mirarlos mal, hay que ayudarlos, una palabra, pueden cambiar, no es fácil, pero es posible, son seres humanos”. (madre 7)

Y para cerrar esta tríada el subtipo *empatía compasiva*: sentí que a mamá le importaba tanto la abuela, entonces yo también sentía algo por ella [...] quiero ayudar a la gente que pasa por momentos difíciles, hacerlos sentir que sí hay alguien que los quiere y los apoya. (nieta 7)

Los subtipos *modestia y moderación y consideración* encarnados en la primera y la segunda generación de la tríada 9: el primero reflejado en el uso de reiterativo de diminutivos expresiones que parecieran evitar ufanarse por los logros y quizás desestimarlos:

“a punta de trabajo mis padres consiguieron su ‘modito’” [...] los manejos de la familia fueron bien llevados, nos toleraban mucho [...] la compañía de la señora le sirvió para llevar una vida muy buena (abuelo 9). El segundo subtipo, se hace visible en los siguientes segmentos: “uno no quiere que se sienta mal [...] aprende uno a relacionarse con las personas, a entender muchas cosas que les pasan y a saber cómo llevarlas” (padre 9).

Finalmente, el subtipo *intachabilidad*:

“era exagerada en el aseo y escrupulosa, no ... que cosa tan horrible [...] nos exigía mucho [...] les inculcaba mucho que se comportaran bien con los novios que fueran leales y sinceras con ellos y con las amigas” (abuela 4).

### **Sobre la educación familiar recibida**

Entre los elementos compartidos con respecto a la educación familiar se destacan: obediencia, respeto como contenidos comunes para todos, seguidos de trabajo y religiosidad para el caso de los abuelos, asociados a sentimientos de culpa y dolor por la falta de reconocimiento para el caso de las abuelas 4 y 10 respectivamente y un marcado nivel de exigencia y de un comportamiento pudoroso (este explícito también en el relato de la nieta 7). En el caso de los padres y los nietos, resulta común la participación en actividades artísticas y deportivas de carácter extracurricular, con una tendencia fuerte para la nieta 7 que es actriz infantil con trayectoria. Se destacan el predominio notable del cuidado de la familia, la importancia del oficio doméstico, el buen trato, la ternura como cualidad ideal en las mujeres, la disposición hacia la maternidad



(implícito para la nieta 10, inscrita en la saga 1) y la crianza como una tarea femenina en los integrantes inscritos en la saga 2.

Con respecto a la forma en que ha operado la transmisión, es de anotar que se aprecia cercanía emocional con el padre (abuelas 4 y 10) con la madre (madre 7 y padre 9) con ambos (nietas 7 y 8) con los abuelos maternos (nietas 7, 8 y 10); lo que no se percibe en el caso de las abuelas 7 y 8 en cuyos relatos se advierte una sensación de no presencia y no cuidado por parte de la madre en razón de su enfermedad, que ellas revierten con sus (miembros de la segunda generación) hijos a través de acompañamiento y control, y que se ve reflejado en sus nietas, inscritas también en esta tipología.

En cuanto al castigo físico este también se hace presente con mayor fuerza en las abuelas 4 y 10, seguidas de las abuelas 7 y 8, encarnado en las respectivas madres y acompañado de regaños, consejos y dichos populares o refranes. En varios de los casos pertenecientes a la saga 2, el castigo físico declina en cuanto a frecuencia e intensidad, aunque no desaparece del todo (abuelo 9, padre 9, nieta 8)

Por otra parte, llama la atención en el caso específico de la tríada 7 la fuerza que cobra la creencia en los sueños como espacio de encuentro y comunicación con los seres queridos ya fallecidos y en, los milagros, en conexión con un sentimiento de religiosidad, fortalecido en el caso de la madre 7 y transmitido a su hija (nieta7).

Cinco de los 10 subtipos inscritos en esta tipología (silenciamiento, abnegación, compasión, empatía compasiva y resignación) corresponden a mujeres, que han privilegiado la maternidad. Noto la afinidad con lo que a este respecto Mejía Chaverra (2017) plantea en su artículo *Entre el Ángel del Hogar y la Matrona Paisa: Discursos de Disciplinamiento y Subjetivación Femenina en la Medellín Moderna*, al ángel del hogar como arquetipo vigente hacia 1920, y que, aunque cuestionado en otras latitudes, sigue vigente para los herederos de la primera modernidad, entre los que aún parecemos contarnos:

Los valores asociados a ese ángel son: suavidad, abnegación, delicadeza, pureza, generosidad, gracia, belleza y dulzura. Las conductas asociadas son la pasividad, el silencio, la resignación, el dolor y el sacrificio con unos fuertes dispositivos emocionales: la maternidad se asocia a las “lágrimas”, la “pena” y, nuevamente, el dolor. (p. 19)

A lo anterior se agrega la relación entre cuidado y sacrificio que subyace implícita para estas mujeres asunto sobre el cual vale la pena profundizar en futuras investigaciones, en tanto:

existen diferencias entre una ética feminista, de cuidado y responsabilidad, y una ética femenina de autosacrificio, “el cuidado se caracteriza por el sentimiento de formar parte de una red de relaciones con ternura y responsabilidad, para cumplir con la cual no es necesario destruir el propio yo” (Carosio, 2007, como se cita en Medina-Vicent, 2016, p. 98), planteamiento que es reforzado por Monzani (2018) cuando cita a Todorov, quien también afirma que cuidar conlleva a un beneficio indirecto, asociado a encontrar en el mismo acto más allá de toda recompensa futura, la experiencia de la dignidad y del respeto por uno mismo; es justamente la dignidad la que opera como límite entre cuidado y sacrificio (p.5).

### **6.3.2 Tipología B. Solidaridad**

La solidaridad se entiende como “la adhesión circunstancial a la causa o a la empresa de otros” (Real Academia Española, 2020). No obstante, en un sentido más específico,

La idea de solidaridad nace en un «nosotros» que se forma contingentemente en la historia; somos solidarios cuando nos solidarizamos con «uno de nosotros» donde «nosotros» es mucho menos que el género humano: la obligación moral pasa antes por muchos prejuicios e imágenes respecto a quién es aquel con quien debemos tener semejante obligación. (Rorty, 1989, como se cita en Seoane Pinilla, 1990, p. 199)

Surge entonces la acepción de *solidaridad* en su carácter de colaboración, que implica reciprocidad, dar y recibir, colaborar en una empresa común de la que ambas partes derivan beneficios. Así pues, puede hablarse de solidaridad asociativa basada en la convivencia y la proximidad que involucra el establecimiento de relaciones y contactos, y de solidaridad funcional referida a la prestación de ayuda y cuidados (Bengtson, 1991, como se cita en Abellán García & Esparza Catalán, 2009). Para algunos, desde una mirada de mayor alcance la solidaridad implica empatizar, hasta el punto de asumir las necesidades del otro que está en desventaja y luchar para que esta situación considerada injusta se modifique (Arnold-Cathalifaud et al., 2006).

Dentro del tipo *solidaridad* se inscribieron cuatro subtipos, uno por caso. El primero alude a una solidaridad enmarcada en el acto de dar y recibir de darse a sí mismo, de establecer relaciones: “me la gané a ella a la familia y a toda la gente del pueblo” “Y todos nos preocupamos el uno por el otro” (abuelo 1). El segundo pone el acento en dar, en ayudar a otros: “Primero está la ge... no piense que se va a enriquecer con la profesión ayude a la gente” (madre 1). El tercero, muestra una

perspectiva más abarcante en la que se pone el liderazgo en función del servicio a la comunidad, centrado en la educación: “Les enseñé para qué servía Acción Comunal... Maestros pa’ las escuelas y habrá educación para todos... ser solidario, ayudar a los demás, servir es un gozo que inunda el alma, unidos podemos hacer un mundo mejor” (abuelo 2) y el cuarto subtipo, da continuación al despliegue hacia la esfera política, en tanto alude a la reivindicación de los derechos de las comunidades campesinas: “Me imagino trabajando con comunidades siempre vinculada con el otro y defendiendo sus derechos, que no sean vulnerados, puede ser sobre la soberanía alimentaria. (nieta 2).

### **Sobre la educación familiar recibida**

En la educación familiar les fueron transmitidos contenidos como la religiosidad, apoyo entre hermanos, deseo de servir y trabajar por el bien común, exigencia y valoración del estudio. Todos están inscritos en la Saga 1. Dos pertenecen a la primera generación (abuelos 1 y 2), una, a la segunda (madre 1) y una a la tercera (nieta 2). Se advierte incidencia de la tríada de pertenencia: tríada 1: abuelo 1 y madre 1 y tríada 2: abuelo 2 y nieta 2. En todos los casos hubo, regaños, consejos, castigo físico con tendencia a la disminución en el caso de la nieta.

#### **6.3.3 Tipología C. Responsabilización**

El tipo *responsabilización* entendido como “la acción o efecto de responsabilizar o responsabilizarse” (Real Academia Española, 2020). En la primera de estas acepciones de acuerdo con Oszlak (2003, p. 1) este término “alude a una relación donde un sujeto es sometido por otro (u otros) a un proceso o exigencia puntual de rendición de cuentas, en función de compromisos u obligaciones que el mismo adquiriera al hacerse cargo de alguna gestión” Es decir, existe un momento inicial en esta relación, en la que el denominado principal o mandante encomienda la tarea a su agente, y uno final, en el que el primero le pide cuentas al segundo, por el cumplimiento de la responsabilidad que le fue encomendada.

En la segunda acepción, se colige que el sujeto en atención determinadas circunstancias se ve conminado a hacerse cargo de... o por... “a responsabilizarse”.

Este tipo, emergió asociado al sexo masculino y al relevo de los padres en ciertas circunstancias; abarcó dos subtipos: *familiar-laboral*: “papá de todas maneras fue un líder comunal entonces en mucha parte uno tenía que coger sobre todo a nivel de trabajos, la vocería, ser la mano derecha de los padres” (padre 2) y *Valerse por sí mismo, hacerse valer*: “Le tocaba rebuscarse a uno pa’ uno mismo, porque no le daban prácticamente nada en la casa, si quería unos zapatos o un pantalón, vaya (silencio)... rebúsquese” (abuelo 6).

### **Sobre la educación familiar recibida**

La infancia de ambos transcurrió en un contexto rural, por diversas circunstancias asumieron el rol de hermanos mayores sin serlo al interior de sus respectivas familias. Experimentaron una educación familiar en la que prevalecieron trabajo, obediencia, respeto, religiosidad, la presencia del castigo físico, en el primero perteneciente a la saga 1, por parte del padre y en el segundo inscripto en la saga 2, por parte de la madre.

#### **6.3.4 Tipología D. Consecución–logro**

El tipo *consecución-logro* “entendido como alcanzar, obtener o lograr lo que se pretende o desea” (Real Academia Española, 2020). La orientación al logro suele relacionarse con la motivación en sus variantes intrínseca y extrínseca; la primera, entendida como un signo de competencia y autodeterminación, y la segunda sujeta a la obtención de recompensas o evitación de castigos (Casas, et al., 2011, como se cita en Torres Cruz & Ruiz Badillo, 2012).

Esta tipología reviste cierta complejidad, en tanto recoge un espectro amplio que oscila entre dos extremos: el de la normalización que lucha por alcanzar la meta constante de encajar en el promedio y el del perfeccionismo, siempre a la búsqueda de metas cada vez más altas y en medio, los demás subtipos caracterizados por la concreción de las metas que se proponen.

Se inscriben, en esta tipología, seis casos, cinco correspondientes a nietos, miembros de la tercera generación, y una madre, observo una relación con respecto al sexo de cuatro a dos en favor del masculino, con representación de ambas sagas en favor de la Saga 1 (cuatro a dos).

El subtipo *logro (alanzar metas, superar dificultades)*:

En repetidas ocasiones varios muñequitos perdían sus partes, el niño, intentaba siempre volver a ensamblarlas, a veces con mucho esfuerzo (en parte por la dificultad de movimiento de su mano derecha) - Ahhhhhhh, la manoooo, ¡la mano se cayóooooo, noooooo” grita, ante la dificultad para lograr encajar la pieza. La madre le ofrecía ayuda, le preguntaba si la necesitaba, lo tranquilizaba, lo estimulaba a seguirlo intentando, le transmitía calma en su tono de voz y en sus palabras: “muy bien”, “con calma”, “respira”, “no pasa nada”, “es con paciencia”, “si se cae la vuelves a poner muchas veces”, solo en una, de quizás cinco o seis ocasiones la madre intervino y le ayudó -” Es con pachienchia”, dijo el niño sonriendo en una oportunidad después de lograr el objetivo propuesto (nieta5).

El subtipo *logro (escolar)* cobija tres casos (nieta 1, nietos 3 y 9).

Ya como en el tercero y cuarto periodo me vine a poner juiciosa, súper buena estudiante y en ese entonces existían los billetes de honor, esos billetes de honor se los entregaban a las personas que quedaban en un promedio de 4, 7 para arriba; en el colegio se califica sobre 5, entonces eso fue como ¡Ah el hit, ya lo más grande, lo más inteligente!, entonces ya me llegué a ganar uno de esos, en primero ocupé ese cuadro de honor y quedé en ese cuadro con un promedio de 4,8 y mis papás ¡ay qué juiciosa! Y yo toda feliz porque lo había conseguido. (nieta 1)

Siempre cumplo con mis tareas, las hago bien, es algo que me han inculcado desde pequeño, también el hábito de la lectura. [...] Ellos han visto que en las calificaciones del colegio me ha ido bien entonces no me han sometido a un horario de estudio, a un horario de juego, de lectura, sino que yo mismo soy el que decide eso. (nieta 3)

No nos puede ir mal en el colegio [...] de la escuela lo que más me gusta es aprender [...] las materias que más me gustan: Matemáticas, Educación física y Artística [...] A veces me lanzo de representante de grupo y todas las veces que me he lanzado, he quedado, ehh en tercero no me lancé por pereza. Toca ir a muchas reuniones [...] Si me ha gustado porque a uno como que lo tienen en cuenta para hacer las cosas, a uno a veces le obedecen (nieta 9)

El subtipo *perfeccionismo*:

[...] Siempre me pongo métricas muy altas, tenés que ser muy bueno, no te podés equivocar me fui creyendo que el tema era dar más y era muy alto, me fui volviendo como muy

perfeccionista, me di látigo con muchas cosas, son hábitos como cristalizados, ya esto a mí me pone a sufrir. (madre 4)

El subtipo *normalización*:

[...] una parte de mí no ha querido crecer, en este momento soy alto, pero mi verdadero sueño es otra estatura, yo quisiera medir 1,90 para alcanzar hasta el aro de baloncesto ¿si me entiende?, hay personas que hacen acrobacias, maromas y luego la meten, ¡esas acrobacias impresionan! (nieto 4)

### **Sobre la educación familiar recibida**

En lo que a la educación familiar en materia de transmisión de contenidos comunes observo, como en prácticamente todos los casos partícipes del estudio, la presencia del respeto y la obediencia, otro rasgo que aparece, tiene que ver con la emergencia de la valoración del sentido del humor a partir de bromas y chanzas (nietos 5 y 9) y de la valoración explícita del mismo en sus padres (nieta 1). En los nietos más pequeños la presencia de asuntos relacionados con la instauración de hábitos alimenticios y de higiene (nieto 5) y el establecimiento de rutinas diferenciadas entre semana y fines de semana (nietos 5 y 9).

En los nietos un poco mayores pude evidenciar cuestionamientos relacionados con la inequidad entre hombres y mujeres observada al interior de sus familias: ¿Sí? Vea, la mamá trabaja y viene a barrer a trapear y atenderlo a usted... ¡Esa no es la vida que yo quiero papi! (nieta 1, referenciada por la madre1), “por el machismo, para las mujeres era más difícil acceder a la educación, mi abuela no acabó de estudiar porque tenía que hacer las tareas de la casa, mi mamá también, pero ella si fue a la universidad” (nieto 3).

El buen trato entre hermanos aparece como un propósito en el que se empeñan los padres de la nieta 1 y del nieto 9. Los otros dos nietos son hijos únicos. La religiosidad aparece vigente en los contenidos transmitidos a la nieta 1 y al nieto 9, en el primero de los casos no exenta de cuestionamientos: “rezar es cosa de cada uno, uno no puede ser obligado a hacer lo que no le gusta, si rezo pues rezo” (nieta 1).

En cuanto a las maneras en las que ha operado la transmisión se advierten dos matices, uno que incluye la exigencia fuerte y el castigo físico, para quienes se sitúan en los extremos de esta tipología. Por otra parte, cuestionar, interpelar y argumentar, acciones presentes en los relatos de

todos los nietos inscritos aquí, que distan de la aceptación inmediata y de la obediencia irrestricta, y que sumada al aumento de la cercanía emocional con los padres, la presencia del diálogo, a la disminución del castigo físico y su erradicación en dos de los casos en conjunto con la presencia y el acompañamiento de los padres, marca una tendencia, a mi modo de ver a esa distribución del poder entre las generaciones a la que hace algún tiempo aludiera Elias (1998) como rasgo civilizatorio y que compagina con rasgos propios del estilo educativo equilibrado, democrático o autoritativo ( Baumrind, 1967, como se cita en Ribeiro, 2019).

Es de anotar para la generación de los nietos (niños y adolescentes) la importancia que han venido cobrando las actividades extracurriculares en atención a sus gustos, intereses y necesidades en las que el deporte y el arte cobran fuerza no solo como actividades complementarias de formación sino como posibles campos de desempeño profesional. A este respecto se destaca la ausencia de nuevos escenarios como el de los influenciadores de redes sociales (instagramers, youtubers video gamers) en parte quizás debido a control parental del que ha sido objeto el uso de la tecnología por parte de la primera y la segunda generación, presente también en la tercera y que es vista -la tecnología- en muchos casos, más por la generación de los abuelos como una amenaza para la unidad familiar y como fuente de riesgo por la exposición a contenidos inapropiados, y por las madres y los padres como algo inevitable a lo que hay que prestar atención y combinar con otros escenarios pero de lo que no se puede marginar a las nuevas generaciones, pero sobre lo cual es menester mantener el control.

### **6.3.5 Tipología E. Combatividad-confrontación**

El tipo *combatividad-confrontación* entendido como “disposición al combate, a la contienda o a la polémica” (Real Academia Española, 2020). Más precisamente, para Vergara (1956) la combatividad es:

El proceso emocional que advierte en la conciencia la perspectiva de situaciones decisivas para la existencia del sujeto. Es, por tanto, un proceso de gran intensidad, a diferencia de aquellos procesos emocionales que advierten en la conciencia la perspectiva de situaciones propicias o adversas al simple bienestar o al placer del sujeto, [es decir, deseables] (p.134), la combatividad como confrontación, como necesidad de afianzar la propia individualidad.

Este tipo emergió a manera de oposición a lo establecido. Se advirtió el predominio del sexo femenino en una relación de cuatro a uno, así como representación de ambas sagas al igual que de la primera y segunda generación (abuelo 5, abuela 3, madres 3, 5 y 10) e incidencia de la tríada de pertenencia para la 3 y la 5.

El subtipo *contravención (desafío a la norma para ser visibilizado)* como mecanismo para hacerse notar y ser reconocido, se aprecia en el siguiente fragmento:

“me pilló fumando ¿y qué hizo este señor? ¡Me expulsó del colegio! [...] Me estaban cuestionando por eso, entonces me voy y fue ligerito, empaqué y me vine [...] Propuse que me aumentara el sueldito y me dijo que no, entonces me voy, hice la carta, ¡así de sencillo! (abuelo 5).

El subtipo *desafío a los límites (correr riesgos)* (los que la biología le impone al cuerpo), a través del conocimiento como instrumento “Que no, que no me podría embarazar [...] fue tan difícil para mí con todos los conocimientos que yo ya tenía<sup>27</sup> [...] Los límites solo están en la mente” (madre 5).

El subtipo *discrepancia*, que lleva a manifestarse en desacuerdo frente al poder masculino (ejercido por el padre, los hermanos hombres, el novio) en un contexto de ocultamiento del saber sobre la sexualidad y que reivindica su deseo de saber y disposición para el aprendizaje: Ehh ¿y yo por qué? ¡Yo acaso quiero ser monja! [...] ¡Que no consiguiera más amigos! ¿y entonces? ¡Oigan a éste! [...] No era tan tapaita, aprendía fácil” (abuela 3).

El subtipo *Des-subalternización (tensión emancipación vs. dependencia, des subalternización vs. ejercer control)* con relación al poder masculino (hermano y esposo) mediante el conocimiento como instrumento<sup>28</sup> en conjunción con una actitud combativa:

[...] el hermano mayor siempre quería mandarme más que el papá y la mamá [...] Me gustaba retar, contradecir, pero con argumentos [...] Yo tenía que estudiar algo porque en la casa no me iba a quedar [...] Llevo 17 años en teletrabajo [...] en mi casa la jefe soy yo (madre 3).

El subtipo *legitimación (empoderamiento)* surge como resistencia al mandato de silenciamiento que le fue transmitido, y quizás en la lucha por sobrevivir que libró desde el vientre

---

<sup>27</sup> Médica, con especialización en Cardiología, Medicina China y Bioenergética.

<sup>28</sup> Ingeniera de Sistemas con especialización en Educación Personalizada, Pedagogía de la Virtualidad, Entornos Virtuales de aprendizaje y maestría en Educación Virtual.



materno, y que pareciera encarnar en su deseo de pertenecer a policía y en la búsqueda de relaciones afectivas con integrantes de dicha institución, y que también parece verse reflejado en la asunción de la maternidad como responsabilidad desde una posición de autoridad:

¿Y yo por qué me tengo que quedar callada? ¡Yo respondo! [...] a veces yo digo que bueno hubiera sido que yo hubiera sido policía [...]yo a mi mamá no la dejo que se meta mucho, porque entonces la niña solo le va a hacer caso a ella (madre 10)

### **Sobre la educación familiar recibida**

A través de la educación familiar les fueron transmitidos contenidos comunes como respeto, obediencia y trabajo, exigencia y rigidez (abuelo 5 y madre 5), responsabilidad, trabajo doméstico y sensación de soledad (abuela 3 y madre 3), humildad, humillación y vergüenza por su abuela materna, a la vez que amorosidad y acogida por parte de su abuelo materno (madre 10), el valor atribuido al conocimiento y la participación en actividades deportivas y artísticas (madres 5 y 3). También advertí la presencia del castigo físico al parecer más frecuente en los integrantes de la primera generación y en uno de los casos reivindicación de su valor formativo (abuelo 5) una mayor exposición al mismo (abuela 3) combinado con regaños y restricciones para los demás casos.

#### **6.3.6 Tipología F. Inconformidad**

La inconformidad, si bien puede tener sus orígenes como lo señalaran (Botero et al., 2012) en la adolescencia, frente a lo que los modelos parentales presentan como ideal y a las imposiciones del sistema social, y que provoca la toma de distancia y la des-identificación, en la búsqueda de afianzar la individualidad (Moreira Solórzano et al., 2019), en este estudio alude a una actitud que se ha instalado como elemento central y constitutivo del *habitus* primario y que en varios de los casos porta rasgos de insatisfacción y provoca sufrimiento.

Se inscriben en el tipo *inconformidad*, tres casos, con predominio del sexo masculino (dos a uno), todos inscritos en la saga 2 y en la segunda y tercera generación, con incidencia de la tríada (padre 6 y nieto 6) a excepción de tríada 8 (madre 8).

El subtipo *desconfianza (no dejarse engañar)* “me enseñaron a ser independiente, soy crítico: le enseñé a los hijos que no se dejen engüevonar de nadie que no se dejen embobar

[...] que tengan consciencia de todo y que la gente los engaña con cualquier cosa” (padre 6).

El subtipo *indecisión* (*ante la pluralidad de opciones en tensión entre abandonar el pueblo o permanecer en él*):

[...] yo dije ¡no! ¡Me tumbaron!, nos incumplieron [...] Tengo 22 años, soy un adulto joven y todavía sigo como si fuera un adolescente a veces ni siquiera priorizo el estudio será que yo me dedico es a pasar bueno ja ja ja [...] con ganas de coger alas...o la rompo con el modelaje o me vuelvo actor de teatro o de televisión y o si la cosa se me da por el lao de la Medicina Veterinaria también... No sé... El pueblo es muy bello y muy bacano sino que aquí de cierta manera uno termina haciendo lo mismo, hereda lo de los papás. (nieto 6)

El subtipo *temor*:

Mi mamá es muy nerviosa, a ella todo le da miedo: - ¡que no se vaya por allá y yo me iba! No me gusta que me transmitiera ese miedo, yo trato de no transmitírselo a mis hijos [...] Me dio mucho susto terminar la universidad, me daba miedo no conseguir trabajo [...] me angustiaba un poquito aquí encerrada, sola hasta que llegara mi esposo [...] uno tiene un segundo hijo por ellos y antes les está creando pues un trauma, los deja abandonaos [...] yo solté más al niño, y seguí lo mismo con la niña [...] yo no quisiera tener a los hijos tan ahogados por la mamá, que a veces las mamás son tan sobreprotectoras. (madre 8)

### **Sobre la educación familiar recibida**

En cuanto a la educación familiar en materia de contenidos comunes que les fueron transmitidos observé obediencia, respeto, trabajo, este último en descenso para el nieto en tanto no emerge como prioridad, pero sigue latente. Así mismo, todos los inscritos en esta tipología participaron de actividades extracurriculares deportivas, artísticas y de pastoral juvenil (madre 8); en dos de los casos estas actividades principalmente las artísticas y deportivas han sido consideradas en algún momento como opciones profesionales y laborales (padre 6, nietos 6). Religiosidad explícita en dos de los tres casos (padre 6 y madre 8). También emergió el ahorro como valor (padre 6). El estudio emergió con distintos matices como importante para la madre 8, que culminó una carrera profesional y que teletrabaja en un negocio familiar –que entra en tensión con el ejercicio de la maternidad y que ella prioriza–; como alternativa en tensión con el trabajo y

con tendencia a ser descartado (padre 6 y nieto 6). Es notoria la presencia de sentimientos de frustración, desconfianza, miedo, temor que dejan entrever sufrimiento y lucha interior.

Frente a las formas que tomó la transmisión, el castigo estuvo presente, fuerte para el padre 6, y leve y esporádico para la madre 8 y el nieto 6, quien reporta que su madre intervino para que su padre no le volviera a pegar. Observé también una especie de sensación de permisividad experimentada por parte del nieto 6 en relación con el tiempo de juego en la calle y con la alusión a que “las normas estaban, pero que eso casi nunca se cumplía” similar a la expresada por la madre 8 en relación con la alimentación y el tiempo de televisión por parte de sus padres y que ella transforma en “control más estricto” para con sus hijos en estos aspectos.

#### **6.4 Interacciones y movimientos entre tipologías, subtipos y típicas por generación, tríada, saga y sexo**

Para la interpretación sostuve una lectura por generación (abuelos, padres y nietos) en el cruce de las dimensiones tríada, saga y sexo, lo que me permitió evidenciar los siguientes hallazgos:

Advierto el predominio del tipo *moralidad y ética del cuidado* que albergó una tercera parte de los participantes (abuelas 4,10,7 y 8, abuelo 9, madre 7 y padre 9 y nietas 7, 8 y 10), en favor de la saga 2 con 7 de los 10 casos y del sexo femenino en una relación de 8 a 2. A este tipo le siguió en número de casos *consecución-logro* con seis (madre 4, nieta 1 y nietos 4, 5, 3 y 9), *combatividad-confrontación* con cinco (abuelo 5, abuela 3, madres 5, 10 y 3). A continuación, se ubicaron con cuatro, tres y dos casos, los tipos *solidaridad* (abuelos 1 y 2, madre 1 y nieta 2), *inconformidad* (padre 6, madre 8 y nieto 6) y *responsabilización* (abuelo 6 y padre 2). Un análisis centrado en la generación me muestra lo siguiente:

Para la primera, es decir la de los abuelos, emergen los tipos *moralidad y ética del cuidado* (abuelas 4,10,7,8 y abuelo 9), *solidaridad* (abuelos 1 y 2) y *responsabilización* (abuelo 6), los dos primeros tipos hacen parte de la típica 1 *aceptación* (en su variante relacional colectiva) y el último en su variante individualización. Seguidos del tipo *combatividad-confrontación* (abuelo 5 y abuela 3), inscriptos en la típica 2 *resistencia*, en su variante denominada oposición). Noto la ausencia de los tipos *inconformidad* y *consecución-logro*.

Para la segunda generación, la de los padres, los casos se inscriben en los tipos *solidaridad* (madre1), *responsabilización* (padre 2), *moralidad y ética del cuidado* (madre 7 y padre 9) y

*consecución-logro* (madre 4) (típica 1), *inconformidad* (madre 8 y padre 6) y *combatividad-confrontación* (madres 5, 10 y 3) con una mayor concentración en los tipos de la típica 2 que tienden a la resistencia. Se advierte un tránsito con marca de sexo, en la generación de las abuelas a la de las madres en el caso de las primeras predominó la típica 1 signada por la aceptación y en el de las segundas la típica 2, marcada por la resistencia. Todos los tipos tuvieron presencia en esta generación.

En la generación de los nietos, hacen presencia los tipos *solidaridad* (nieta 2), *moralidad y ética del cuidado* (nietas 10, 7 y 8) y *consecución-logro* (nieta 1 y nietos 4, 5,3 y 9) lo que muestra el despliegue de la típica 1 en sus dos variantes de la relacional colectiva a la individualización; también emerge el tipo *inconformidad* (nieto 6). Es de anotar que los tipos *responsabilización* y *combatividad-confrontación* estuvieron ausentes.

Una lectura del movimiento del tipo *consecución-logro*, lo muestra ausente en la generación de los abuelos, presente en la de los padres con un solo caso y fortalecido para la tercera generación en tanto reúne cinco de los 10 casos, en favor del sexo masculino (cuatro a uno).

Este tipo fue seguido de *moralidad y ética del cuidado* presente en las nietas de menor edad.

Por otro lado, está el movimiento del tipo *inconformidad*, que estuvo ausente en la generación de los abuelos, surge en la de los padres y muestra continuidad en la de los nietos (vinculado a la tríada 6)

Finalmente, para la generación de los nietos, estuvieron ausentes los tipos *responsabilización* y *combatividad-confrontación*.

La exploración por tríada y saga me mostró lo siguiente: la típica 1 cobijó el tipo *moralidad y ética del cuidado*, en el que se inscribió completa la tríada 7 (abuela, madre y nieta) perteneciente a la saga 2 y se evidenció la relación de afinidad para las tríadas 10 y 8 entre la primera y la tercera generación (abuelas y nietas) y también el tipo *solidaridad*, que emergió para la saga 1 y en las tríadas 1 y 2, mostrando continuidad entre el abuelo y la madre y entre el abuelo y la nieta respectivamente.

Me llama la atención como para el tipo *responsabilización* inscrito también en la típica 1, en su variante individualización se rompe la relación por saga y por tríada e incluso por generación en tanto se inscriben en ella dos casos el abuelo 6 y el padre 2.

Para el tipo *combatividad-confrontación* observé continuidad entre la primera y la segunda generación (abuelo 5 y madre 5, abuela 3 y madre 3) y para el tipo *inconformidad*, entre la segunda y la tercera (padre 6 y nieto 6).

Como lo explicité en un apartado anterior, en cada saga hay participantes vinculados en calidad de esposos, en el caso de la generación de los abuelos (tríadas 5 y 4 en la saga 1 y tríadas 6 y 3 y 8 y 9 en la saga 2<sup>29</sup>) lo que me permitió disponer de información de primera mano sobre los linajes paterno y materno para la segunda generación en el caso de las citadas tríadas y explorar relaciones de interacción entre los distintos tipos de *habitus* a partir de la explicitación de los subtipos encarnados en cada uno.

Para la saga 1, en los casos del abuelo 5 y la abuela 4, esposos entre sí, que en la interacción entre los tipos *combatividad-confrontación* (contravención-desafío a la norma para ser visibilizado) y *moralidad y ética del cuidado* (intachabilidad que conduzca al reconocimiento), propiciaron en la segunda generación, es decir en sus hijas, las madres 5 y 4, la configuración de los tipos *combatividad-confrontación* (desafío a los límites -correr riesgos-) y *consecución-logro* (perfeccionismo supresión del error, expectativas de normalización, alto rendimiento, que lleven al reconocimiento desde su condición de mujer) y en el paso a la tercera generación, el tipo *consecución-logro* (logro –alcanzar metas superar dificultades-) y (normalización –responder a las expectativas para ser reconocido-) y para los nietos 5 y 4 respectivamente.

Para la saga 2, en las tríadas 6 y 3 interactuaron los tipos *responsabilización* (valerse por sí mismo, hacerse valer) para el abuelo 6 y *combatividad-confrontación* (discrepancia) para la abuela 3, que en el paso a la segunda generación, dejan ver en sus hijos, para el padre 6 el tipo *inconformidad* (desconfianza –no dejarse engañar-) y para la madre 3 la encarnación del mismo tipo de su madre, la abuela 3, *combatividad-confrontación* pero que tiende a la *des-subalternización* (*tensión emancipación vs. dependencia, des-subalternización vs. ejercer control*). En el paso a la tercera generación, observo en el nieto 3, la presencia del tipo *consecución-logro* (*logro [escolar] –eficiencia en la administración autónoma y responsable del tiempo-*) y la presencia del tipo *inconformidad* para el nieto 6 (*indecisión* ante la pluralidad de opciones en tensión entre dejar el pueblo o permanecer en él).

---

<sup>29</sup> Nombre en primer lugar al integrante de la tríada perteneciente al linaje y en segundo a su cónyuge vinculado por matrimonio, para la segunda y tercera generación mantengo el vínculo por tríada en el orden de enunciación.

En las tríadas 8 y 9, la primera generación (abuela y abuelo) se inscribe en el tipo moralidad y ética del cuidado. De la interacción entre los subtipos abuela 8 (resignación) y abuelo 9 (modestia y moderación) surgen para la segunda, los tipos *inconformidad* en la madre 8 (*temor* –soledad, encierro, sobreproteger, abandonar en pugna por cortar su transmisión–). Por su parte, el padre 9 se sostiene en el tipo *moralidad y ética del cuidado* (consideración) que, en el paso a la tercera generación se conserva para la nieta 8 (respeto, obediencia y afianzamiento de los roles tradicionales atribuidos a las mujeres (cuidado y delicadeza) a través del juego y los juguetes) y que para el nieto 9, su hijo, pasa a *consecución-logro* (*logro escolar* –participación–).

En función de lo anterior, se advierte una relación cruzada al interior de la típica 2 (*resistencia*) entre los tipos *combatividad-confrontación* e *inconformidad* que empieza en la abuela 3 y que vincula las tres generaciones en una combinación de tríadas, sostenida en el parentesco. La abuela 3 (*discrepancia*), el padre 6 (*desconfianza* –no dejarse engañar–) y el nieto 6 (*indecisión* ante la pluralidad de opciones en tensión entre abandonar el pueblo o permanecer en él).

Al interior de la típica 1 puedo leer una relación de transición entre las dos variantes que la conforman: de los tipos *solidaridad y moralidad y ética del cuidado*, presentes en la primera y segunda generación para las tríadas 1, 9 (abuelo y madre y abuelo y padre), al tipo *consecución-logro* en la tercera generación de cada tríada (nieta 1 y nieto 9), como aspectos comunes a estos dos nietos en su educación familiar están la religiosidad y la disminución del castigo físico.

En la tríada 4, observo movimiento de *moralidad y ética del cuidado* presente en la abuela, al tipo *consecución-logro* para la segunda y la tercera, como aspectos comunes a la educación familiar, están la exigencia y la presencia del castigo físico.

Por otra parte, observo una relación de discontinuidad, quizás de ruptura, en todo caso, de movimiento de la típica 2 (*resistencia*) a la típica 1 (*aceptación*) en su variante individualización, en las tríadas 5 y 3, en las que la primera y la segunda generación (abuelo 5 y madre 5 y abuela 3 y madre 3) se enmarcaron en el tipo *combatividad-confrontación* y los miembros de la tercera generación (nietos 5 y 3) en el tipo *consecución-logro*, ambos nietos comparten la condición de hijos únicos, así mismo, sus madres otorgan valor al conocimiento y la no utilización del castigo físico en sus prácticas educativas.

A modos de discusión y cierre presento a continuación tres subapartados: en el primero, pongo en conversación las tipologías de *habitus* con los modelos educativos familiares, llamo la atención sobre lo que considero como efectos del paradigma de la globalización en la configuración

de las subjetividades y las trazas de la transmisión intergeneracional que puedo leer en el paso de una generación a otra.

En el segundo doy cuenta de lo que permanece y lo que cambia en materia de educación familiar, siempre en clave de transmisión intergeneracional y en el último de aquellos aspectos que pasan de las generaciones jóvenes a las mayores

### **6.5 Sentidos o *habitus* develados en la población partícipe en conversación con los estilos educativos familiares**

Entiendo el sentido como *habitus* y el *habitus*, como sistema de principios y disposiciones que guían nuestras acciones y prácticas sociales (Bourdieu, 2007). El *habitus* primario o primeras capas del *habitus* se transmite, se inculca, mediante la educación familiar, es consecuencia o efecto de esta y a la vez causa que la orienta en el paso de una generación a otra. En el *habitus* confluyen condiciones estructurales sociales, culturales y psíquicas (De Gaulejac, 2016). El *habitus* subyace en nosotros como un conocimiento del que no somos totalmente conscientes y se reactualiza a lo largo de la vida a partir de las trayectorias que seguimos (Bohnsack, 1999, 2010; Bourdieu, 2007).

Los 30 sentidos o *habitus* transmitidos mediante la educación familiar experimentada por los sujetos partícipes de la investigación, fluctúan entre la *aceptación* y la *resistencia*, dentro de la primera se inscriben los tipos *moralidad y ética del cuidado, solidaridad, responsabilización y consecución-logro* y dentro de segunda, los tipos *combatividad-confrontación e inconformidad*.

El tipo *solidaridad* emerge asociado en su totalidad a la saga familiar 1 y guarda relación con la valoración de la fraternidad extendida más allá de los vínculos de sangre, el servicio, la cooperación y la educación formal y una alta exigencia parental, así como con la tríada de pertenencia, combinando vínculo entre la primera y segunda generación (abuelo y madre) y entre la primera y la tercera (abuelo y nieta).

El tipo *consecución-logro* emerge asociado a la segunda generación (una madre) y tercera generación (y su hijo, nieto en este caso). En estos dos casos, prevalecen la exigencia y el castigo físico ubicado cada uno en extremos opuestos de la tipología (perfeccionismo vs normalización). Rasgos asociados al estilo educativo autoritario y cuatro asociados a la existencia de normas claras y a la aplicación esporádica y/o erradicación del castigo físico, con prevalencia del sexo masculino (cuatro nietos, una nieta), con rasgos afines para cuatro de estos nietos, al denominado estilo

educativo equilibrado, democrático, estos resultados se corresponden con los planteamientos de Marchesi, & Coll (2000) como se citan en Nuñez Cubero (2003) quienes afirman que: la evidencia investigativa en el campo ha mostrado que padres democráticos suelen producir en sus hijos autoconfianza, actitud positiva y rendimiento escolar, y padres autoritarios llevan a sus hijos ser más obedientes y orientados al trabajo, en ocasiones a ser hostiles, rebeldes depresivos, y a tener poca confianza en sí mismos.

El tipo *responsabilización* asociado al género masculino, al rol de hermanos mayores, sin serlo y al relevo de los padres en actividades domésticas y agrarias y por la presencia de rasgos asociados al estilo educativo autoritario. (un abuelo de la saga 2 y un padre de la saga 1).

El tipo *combatividad-confrontación* emerge asociado a sentimientos de rebeldía, búsqueda de reconocimiento, emancipación y legitimación y a la tríada de pertenencia en la primera y segunda generación (abuelo y madre; abuela y madre) y una madre más. El tipo *inconformidad* pareciera guardar relación con sobreexposición al castigo físico, sentimientos de temor, frustración e insatisfacción y con la tríada de pertenencia para la segunda y la tercera generación (padre y nieto) y una madre más. Estos dos últimos tipos reúnen a cuatro de las siete madres que hacen parte de la segunda generación partícipe. Observo la presencia de rasgos mixtos que se corresponden con un estilo educativo autoritario para unos y con una sensación de no presencia del cuidado materno que pareciera aproximarse a la permisividad, para otros (Baumrind, 1973, MacCoby et al., 1983, como se citan en Ramírez Castillo & Sola Martínez, 2006; Ribeiro, 2019).

El tipo *moralidad y ética del cuidado* alberga la tercera parte de la población y guarda relación con el sexo en favor del femenino, (ocho de diez) la pertenencia mayoritaria a la saga 2 (siete de diez) y la vinculación de tríadas en su primera y tercera generación (abuela y nieta) para dos casos y la inclusión de una tríada completa de línea femenina –marcada por la religiosidad- y una abuela más y dos integrantes de la primera y la tercera generación de sexo masculino (abuelo y padre).

Este tipo emerge asociado a la transmisión de contenidos como pulcritud, pudor, humildad, sentimientos de culpa, castigo físico en distintas frecuencias e intensidades, pero sobre todo a la prelación del cuidado y la responsabilidad hacia los demás, elementos que me llevan a evidenciar la existencia de una relación fuerte entre educación familiar y moralidad e instalación del cuidado y la responsabilidad frente a los otros como un contenido que se transmite de una generación a otra, con mayor prevalencia para el caso de las mujeres y con arraigo de la idea de sacrificio (Medina-



Vicent, 2016). Relación más fuerte para el caso de las abuelas, que desciende para la generación de las madres y que resurge en la generación de las nietas, con mayor prevalencia para la saga familiar 2 que porta como sello distintivo de su *habitus* de grupo, la valoración de la ternura como una característica deseable en la mujeres, esto para miembros de las tres generaciones, y la priorización de la maternidad, la tendencia al teletrabajo para la segunda generación desde el tiempo previo a la pandemia desatada en 2020.

Al detenerme en las ausencias de los tipos de *habitus* por generación, encuentro que en la primera, es decir la de los abuelos y abuelas, no hubo presencia de *inconformidad* ni de *consecución-logro*, este último aparece en la generación intermedia o de los padres y las madres con un solo caso; para la generación de los nietos y nietas los tipos *responsabilización* y *combatividad-confrontación* brillaron por su ausencia, hechos que asocio con el fenómeno de la moratoria en el que la adolescencia se prolonga bajo el efecto de la escolarización y de la entrada tardía en el mercado del trabajo (Bonvalet, 2016, p. 61) y con “la reducción del diferencial de poder entre padres e hijos” como rasgo que viene en ascenso (Elias, 1998).

La migración entre *habitus* que observo en varias de las tríadas intergeneracionales muestra un movimiento *aceptación-resistencia-aceptación* con marca generacional y de género: madres que salen del tipo *moralidad* y *ética del cuidado* hacia los tipos *inconformidad* y *combatividad-confrontación*, nietos enlazados por sus antecesores en esta última categoría, acompañados de una nieta procedente del tipo *solidaridad* y otro nieto de *moralidad* y *ética del cuidado*, todos ellos para ubicarse en *consecución-logro*, asociado a la generación y que quizás puede corresponder a un signo de época.

Dos aspectos relacionados con la transmisión intergeneracional y que el análisis de la interacción entre *habitus* a partir de información disponible sobre el linaje paterno y materno, para participantes de la segunda generación (dos tríadas en cada saga), me permite apreciar que efectivamente nos son transmitidas las ausencias de nuestros abuelos y padres (Mèlich, 2009, como se cita en Posada-Giraldo & Runge Peña, 2020).

Los efectos de esta afirmación los observo en el caso de dos de los abuelos vinculados en calidad cónyuges, abuelo 6 y abuela 3, que por enfermedad de la madre en un caso y por muerte de la misma en otro, experimentaron una especie de ausencia de cuidado y de instalación prematura en el lugar de padres sin serlo, que pudo haber interferido con el proceso de permutación simbólica (Legendre, 1996), es decir con el paso del lugar de hijo/a al lugar de padre/madre, que debería

haberse producido con el nacimiento del hijo, lo que probablemente introdujo interferencias en la in-intercambiabilidad de estos dos lugares, con la forma de concebir la autoridad y con dificultades para la habilitación de sus hijos, y que pudiesen ocupar ese lugar y actuar desde él, y que se refleja en la generación de los nietos, como puede evidenciarse en el siguiente segmento.

El padre 6 dice en tono jocoso: “En mi casa todavía mandan mi papá y mi mamá, yo todavía les obedezco a ellos, me acuerdo de una pela que me dieron cuando tenía 15 años, pueda ser que no me vaya a tocar otra de esas”. Su hermana, la madre 3, relata:

Mi hermano de 37 años, casado, se emborrachó y estaba poniendo problema que no se entraba y papá lo cogió, lo entró, lo encerró en la habitación y lo peló con una correa, ja ja ja ¿qué está diciendo? Yo soy su papá y lo mando (con voz golpeada) y puede ser un adulto o lo que sea y se va a portar bien, entonces a mí me parece que ese es un ejercicio de autoridad muy fuerte y que el muchacho no sea capaz de enfrentarse ni nada y que respete, que es que mi papá me dio unos correazos...

Corral (2020) aporta luz respecto al concepto de autoridad y a las implicaciones de su ejercicio, cuando afirma:

Quien ejerce autoridad actualiza una potencia fundadora de la que se mantiene cerca, se legitima no tanto por lo que hace sino por lo que hace nacer, por permitir y hacer crecer el comienzo. Se trata de responder por las consecuencias de un acto, o actos pasados, transmitiendo a la vez esa potencia en la libertad de actuar. Hablar o actuar con autoridad es hacerlo en relación con lo que a uno lo precede, situándose no como transmisor de lo mismo sino posibilitando que eso recomience, de un modo distinto, en un nuevo tiempo. Entonces la autoridad —en última instancia medida de esa respuesta en la brecha del tiempo y en relación con el comienzo—, es una posición. No se trata de un atributo; según lo vemos no se posee autoridad, se actúa, se toman decisiones desde un lugar de autoridad, autorizando la posibilidad de que el otro lo ocupe a futuro (pp. 31-32).

Las dificultades para ocupar el lugar de autoridad parecieran evidenciarse en el caso del padre 6 y transmitirse a su hijo, el nieto 6, a quien el límite pareciera no llegarle desde el exterior, desde la autoridad paterna, sino más bien impuesto por su propio cuerpo. Esto se lee cuando afirma:

Jugaba hasta que el cuerpo no me daba más [...] Eso era al que más: al que más tomara, al que más fumara, al que más perico y hongos metiera [...] hasta que ya a lo último yo me

estaba deprimiendo, porque el cuerpo no resiste con tantas cosas yo no podía con tanta información.

Por otra parte, la interacción entre los *habitus* de los mismos participantes, el del abuelo 6 (*habitus responsabilización*) y de la abuela 3 (*habitus discrepancia*) conducentes en su hijo inscripto en la segunda generación como el padre 6 (al *habitus desconfianza* [no dejarse engañar]) y en su hijo (el nieto 6) inscripto en la tercera generación (al *habitus indecisión* [ante la pluralidad de opciones en tensión –entre abandonar el pueblo o permanecer en él–]), quizás sirva de contexto para aproximar una lectura sobre lo que ocurre en relación con los intentos por transmitir el estudio y el deporte como alternativas profesionales y que encuentran dificultad para concretarse:

El abuelo estudió hasta tercer grado, el padre rechazó la opción de cursar estudios superiores, por más que sus padres le insistieron, y es como si esa decisión pesara sobre él; el nieto ha abandonado dos carreras universitarias, se presentó a una tercera y no fue admitido, no descarta estudiar una carrera, aunque cada vez esa opción se torna más lejana. El abuelo y el padre son choferes, el nieto los quiere y respeta, pero quisiera desmarcarse de su oficio y expresa que, para no heredarlo, deberá dejar el pueblo, pero algo –que no sabe qué es–, le impide llevar anclas. El abuelo les transmitió la pasión por el deporte (ciclismo) y su consideración como opción profesional, opción que se vio frustrada para el padre y que mutó al fútbol para el nieto y que tampoco se concretó. ¿Podría tratarse quizás de lealtades invisibles? (Boszormenyi-Nagy & Spark, 2017)

Un segundo caso, en lo que alude a otra ausencia, que viene viajando de generación en generación y que se origina en otro par de abuelos vinculados como esposos: el abuelo 5 y la abuela 4, donde se trata esta vez, de una ausencia de reconocimiento que es incesantemente buscado y no alcanzado, circunstancia que produce sufrimiento.

La interacción entre sus *habitus contravención* (desafío a la norma para ser visibilizado [abuelo 5]) e *intachabilidad* (en el comportamiento que conduzca al reconocimiento [abuela 4]), condujo en su hija, la madre 4, al *habitus perfeccionismo* (supresión del error, expectativas de normalización, alto rendimiento, que lleven al reconocimiento desde su condición de mujer) y a su hijo, el nieto 4 al *habitus normalización* (responder a las expectativas para ser reconocido).

En la saga 1 en la que están inscriptos, el rendimiento intelectual es una *obstinación duradera* (Muxel, 1996). La dificultad que tuvo el abuelo 5 para responder a las expectativas de un padre cuya talla era imposible de alcanzar “¡un hombre pequeño, pero una figura grande, un intelectual, era superdotado!, es transmitida a su hija, la madre 4, que pese a sus altas capacidades,

logros académicos y profesionales, no logra estar satisfecha y siente que tampoco satisfizo las expectativas de su padre, lo que a su vez se transmite a su hijo y se ve reflejado en su *habitus: normalización* (responder a las expectativas para ser reconocido). Tanto para el abuelo como para el nieto culminar estudios de bachillerato se convirtió en una demanda parental tortuosa. El nieto expresa como su paso por la escuela le generó sentimientos de frustración y agobio.

Paso ahora a dar cuenta a de lo que permanece y lo que cambia en materia de educación familiar en clave de transmisión intergeneracional en el paso de una generación a otra.

## **6.6 Cambios y permanencias en la educación familiar en clave de transmisión intergeneracional**

*...voluntad de transmisión y deseo de cambio configuran la trama en que se diseña el proyecto de socialización [educación familiar] de cada familia para las nuevas generaciones (Frigerio, 1992).*

*...la identidad humana no depende de capacidades volitivas ejercidas libremente, sino de la determinación subjetiva inherente a la idea que se nos transmitió sobre quiénes éramos en el proceso de la socialización (Hernando, 2012).*

Los cambios en la educación familiar están enmarcados necesariamente en cambios a nivel histórico, social, económico y cultural. Las transiciones demográficas (Burnett, 2010) en la población partícipe de este estudio se dejan leer principalmente en la migración del campo a la cabecera municipal, a la ciudad e incluso al extranjero (madre y nieta 7), en la utilización de métodos anticonceptivos, (incorporada desde la generación de los abuelos inscritos en la saga 2) en el aumento de la esperanza de vida (abuelos 1 y 2) e incluso en el acceso a la reproducción asistida (madre 5).

Otros hechos relevantes que se han presentado desde mediados del siglo pasado (Puyana Villamizar, 2003) tienen que ver con la difusión de conocimientos procedentes de la psicología, la biología y el psicoanálisis, y con la creación del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) a mediados de la década de los 70 y de los diversos programas que puso en marcha, con el acceso a la formación profesional para las mujeres (notable para la generación de las madres) y su vinculación al mundo laboral (que inició en dos de las abuelas), el uso extendido de las tecnologías de la información y la comunicación, principalmente para los padres y los nietos.

No obstante, hay que precisar que el cambio no es lineal, está signado por “rupturas, continuidades, y fisuras en las biografías individuales con respecto a un pasado familiar” (Maldonado & Micolta, 2003, p. 195). En él, hay siempre elementos de permanencia incorporados, podría decir con (Muxel, 1996) *obstinaciones duraderas, en eclipse* y algunas *novedades* en tensión.

Si bien de acuerdo con los investigadores en el terreno de la educación familiar cobran fuerza tres estilos, modelos o patrones, denominados también de crianza, de socialización primaria o de parentalidad: el autoritario, el permisivo y el autoritativo, este último, también llamado equilibrado o democrático (Baumrind, 1966, 1967, 1971, Darling, 1993, Parke, 2006, como se citan en Ribeiro, 2019) y presentado como el más deseable; (Elias, 1998) habla de un periodo de transición en el que coexisten y se mezclan unas formas de relación entre padres e hijos autoritarias y otras más igualitarias, me llevan a plantear más que la existencia de estilos de educativos definidos, de rasgos mixtos compartidos.

En congruencia con la manera de entender la educación familiar adoptada como las acciones llevadas a cabo por los padres y adultos en el seno de las familias, para educar a sus hijos y en la cual la transmisión juega un papel central, en tanto, alude a los contenidos que se transmiten y a las formas en las que la transmisión es llevada a cabo, incluyo en el presente apartado: una lectura de los cambios y sus diferentes matices, percibidos por los mismos participantes según generación, que para los abuelos tiene un aire nostalgia, para los padres el tinte la responsabilidad educativa y para los nietos el signo del reconocimiento de la autoridad de quienes transmiten. Las expectativas que encarnaron en cada generación pero que tuvieron sus orígenes en sus predecesores: para los abuelos el trabajo, para los padres el estudio y para los nietos la autorrealización. La transmisión del respeto y la obediencia como *obstinaciones duraderas* para las tres generaciones que tomaron el cariz de “irrestringidos con un sello de distancia” para los abuelos que para los padres adoptaron, otras connotaciones, y que, para el caso de los nietos, aunque conservan su importancia tienen lugar en un contexto de cercanía emocional que les permite hacer oír sus voces, argumentar, participar. La tecnología como contenido cuyo valor es reconocido por los abuelos y algunos padres, pero a la vez sindicada de atentar contra la unidad familiar, la necesidad de controlar y regular su uso por parte de los padres, en tensión con su ingreso progresivo en la vida de las nuevas generaciones. La religiosidad como *obstinación en eclipse* que pasa de ser

contenido central en la educación familiar de abuelos y padres a práctica en declive salvo algunas excepciones para el caso de los nietos.

Posteriormente, aludo a las formas de disciplinamiento, entre ellas el miedo como estrategia de regulación del comportamiento común en las prácticas educativas experimentadas por las dos primeras generaciones y a su pérdida de efectividad para la tercera, a los refranes y dichos populares caídos en desuso, como *obstinación en eclipse* y al castigo físico, obstinación duradera, que, aunque disminuye en frecuencia e intensidad y coexiste con el incremento del diálogo, se resiste a desaparecer.

Para cerrar este apartado hago referencia a palabras que circulan en cada una de las dos sagas familiares partícipes y advierto sobre la tendencia a la conservación que entrañan.

### ***6.6.1 Entre la nostalgia, la responsabilidad educativa y el reconocimiento de la autoridad de quienes transmiten***

Advierto la prevalencia de posiciones diferentes entre los abuelos, los padres y los nietos, porque, aunque todos ellos coexisten en la actualidad, y podríamos decir que viven en el mismo tiempo, “para cada uno el mismo tiempo es un tiempo distinto; a saber: una época distinta y propia de él (Pinder, 1925, como se cita en Mannheim, 1993, p. 200) y que comparte con sus coetáneos y como se deja ver en cierta medida, con quienes desempeñan su mismo rol familiar.

En consecuencia, los integrantes de la primera generación han experimentado la educación familiar desde los lugares de nietos, hijos, padres y abuelos. Ellos señalan desde su perspectiva, los cambios que ha tenido la relación entre padres e hijos en el contexto de la educación familiar y que dejan ver varias tendencias.

La primera, con mayor prevalencia, denota cierta nostalgia por la pérdida del poder y control del adulto, rasgo que se compagina con un estilo educación familiar autoritario:

“Ya ellos son los que mandan, ya uno no manda, ya uno recibe es órdenes, aquí vienen y hacen lo que les da la gana y no se les dice nada. (abuelo 5) Y ahora vea que si uno castiga lo demandan. ¿Había usted visto eso alguna vez? ¡Nunca! Ahh castígueme, pégueme y verá que la demando... la vida ha cambia’o mucho, ya no hacen caso pa’ nada (abuela 3), “los pelaos no quieren trabajar les dicen a los papás: ustedes me tienen que dar todo, ¿cómo así? Ustedes me

tuvieron, ustedes verán y ya como que la ley obliga, ahora hay mucho problema para levantar (criar) la juventud” (abuelo 9).

Cien por ciento ha cambiado todo, la crianza de los hijos, primero a uno le hablaban y con una mirada o un pellizquito que le metieran ahí mismo uno hacía caso (abuela 10)

No pues ya uno tiene que preguntarles a ellos, uno no sabe, ellos son los que entienden, saben todo. Ya uno no sabe nada. Ellos son los que entienden, no que tan, tan [repite el gesto de teclear en el celular], ja ja ja. (abuelo 6).

Si ahora hay como menos respeto, primero se miraban mucho los valores, la juventud antes era como más calmaita, ¿me deja ir a una coca cola bailable? Y yo iba por ella a las 10... ¡Ahora a las 10, las muchachas apenas van pa’ la calle y con media de guaro (licor) en la mano! (abuela 7).

Siguiendo a Krauskopf-Roger (2019), observo que los planteamientos anteriores pueden estar respondiendo en el fondo a cosmovisiones diferentes en tanto los abuelos y abuelas más apegadas a las visiones tradicionales tienen dificultad para conceder validez a los planteamientos y posicionamientos de las generaciones más jóvenes, en este caso de sus nietos, en tanto sienten amenazada su autoridad y ante la falta recursos distintos para actuar frente a los cambios, experimentan inseguridad. “Ya no se trata de una generación adulta preparada frente a una generación joven, carente de derechos y conocimientos” (Krauskopf-Roger, 2019, p. 86).

La segunda tendencia, opone dos posturas: una que señala que los cambios en la educación familiar han traído una mayor presencia y acompañamiento de los padres: “Si hay una diferencia, uno estuvo más pendiente con los hijos y ellos también con los niños, primero los papás de uno como que no se preocupaban porque a uno pudiera pasarle algo” (abuela 8), lo que podría leerse como rasgo propio de un estilo educativo equilibrado.

Y otra que llama la atención precisamente sobre la disminución de esa presencia y la soledad que viven muchos niños y que podría leerse como un signo de desresponsabilización:

A mí me parece que ha cambiado mucho la educación de los hijos, los papás modernos se han dedicado a que todo lo haga el colegio, es muy poquito lo que los papás inculcan valores, hay niños muy solos, porque los papás no saben combinar el trabajo y la atención de los hijos, los niños no solo necesitan ayuda para los trabajos intelectuales sino también compañía (abuela 4).

En la generación de los padres observo un posicionamiento reflexivo sobre su responsabilidad educativa, que muestra distintas tendencias:

Fidelidad a las formas en las que fueron educados: “tienen que tener los mismos valores, las mismas líneas de comportamiento que me inculcaron en mi familia, es que ahorita todo se ha tergiversado” (madre 7) “uno no se la puede dejar montar de ellos, ni que a uno tampoco lo pasen desapercibido...(padre 2), “No hay que llegar a los golpes para educar, aunque cuando no han obedecido me ha tocado darles su palmaita o su apretoncito, lo he hecho, pero sin llegar a las pelotas que les daban primero a los niños” (padre 9).

El reconocimiento de rasgos que habitan en sus formas de transmitir y de los que quisieran desmarcarse: “uno piensa que no es sobreprotector, pero ahorita uno mirando hacia adentro y haciendo otros análisis ve que es un niño sobreprotegido” (madre 3), “Yo no quisiera tener a los hijos tan ahogados por la mamá, que a veces las mamás son tan sobreprotectoras” (madre 8).

Ambivalencias, ambigüedades que son reconocidas al ser nombradas, pero de las que cuesta salir:

“Como mamá entro en una dualidad: tengo constantemente la pregunta si soy con exigencia muy alta o ya muy bajita por la supuesta discapacidad que tiene” (madre 4), “Me da mucho temor pasarle cosas, permitirle transgredir los límites por lo que él tiene esa condición de discapacidad, aunque me gustaría ser un poquito más laxa, no ser tan estricta (madre 5).

Disputa por el lugar de autoridad compartido con su madre: “Yo le digo a mi mamá: si yo digo no televisión, es no televisión, porque si no la niña solo le va a hacer caso a ella (madre 10).

Inauguración de otras formas de transmisión posibles: ¿Castigar estará bien o estará mal? No, a la niña no me le vuelve a pegar, a ella es cuestión de hablarle” (madre 1), “A uno le pegaban, yo a él no le pego” (madre 3), actitudes que compaginan con un estilo educativo equilibrado, democrático o autoritativo.

Deslizamiento de la responsabilidad educativa hacia lo que debería ser, en tono de queja:

Uno tampoco es un padre ejemplar, uno tiene muchos errores, pero los hijos deben de copiar de los padres lo bueno, no lo malo, a veces copian lo malo y le aumentan otras cosas malas que ven en la calle (padre 6).

Por su parte, en la generación de los nietos, puedo leer el reconocimiento de sus padres en el lugar de autoridad, con diversos matices: “Mis papás trabajan duro, se esfuerzan, les gusta que todo esté correcto, ¡son la mezcla perfecta!” (nieta 1), “Hay que hacer las cosas bien de principio



a fin, los dos son referentes de autoridad” (nieta 2); “Me han educado bien, me dan cierta libertad, pero no me sueltan del todo” (nieta 3).

La potestad que les es atribuida en función de las normas establecidas y la sanción de su incumplimiento: “Mis papás saben todo, si uno dice mentiras, pronto sabrán la verdad” (nieta 7); “Si no hago caso me dan un pellizquito o no puedo ir a paseítos” (nieta 8); “Los abuelos nunca me han tenido que regañar, porque yo soy juicioso” (nieta 9); “Mamá y la abuela dicen que no haga “reblujo” y que lo recoja...” (nieta 10).

La resistencia a las maneras impositivas a través de la oposición: “Mi mamá todo tiene que ser como ella dice, eso a mí no me gusta, mi papá es más hablable” (nieta 4) y de la negociación: “¡No me dejan estar en paz!, yo quiero jugar otro ratico, ¿sí?” (Nieta5).

Y una postura que difiere de las demás y que sugiere una relación con el límite que no proviene de los padres, rasgo atribuido al estilo educativo permisivo.

Las normas estaban, pero eso casi nunca se cumplía... Yo mantenía jugando en la calle, jugaba hasta que el cuerpo no me daba más, ellos nunca llegaron a entrarme como que venga que no puede jugar más, que nos tenemos que ir, siempre era hasta que yo decía no ya no puedo más ya no me da, sino era por cosa mía... (nieta 6).

### **6.6.2 Del trabajo, al estudio y del estudio a la autorrealización “que hagan lo que les gusta”**

*mi papá nos enseñó a trabajar la tierra, a sembrar a regar y recoger, trabajar en la vida para vivir para sostenerse [...] Yo quería avanzar estudiando, pero mi papá se murió y no tuve quien hiciera fuerza por mí [...] Y cuando crecieron una midajita pa' la escuela y después yo les ayudé a pagar sus estudios. A todos los he hecho preparar. (abuelo 2)*

El tiempo histórico, familiar y biográfico están íntimamente relacionados. Hay dos categorías clave que permiten leer este interrelacionamiento, experiencia y expectativa. Según (Koselleck, 1993):

[...] experiencia y expectativa se implican mutuamente: no hay experiencia sin expectativa, ni expectativa sin experiencia [...] son dos categorías adecuadas para tematizar el tiempo histórico y para mostrar cómo va cambiando, pues entrecruzan el pasado y el futuro [...] indican la condición humana universal [...] remiten a la temporalidad del hombre y como

el tiempo solo se puede expresarse en metáforas temporales resulta más indicado hablar de espacio de experiencia y de horizonte de expectativa. (pp. 2-4)

Las expectativas que se conservaban en el mundo campesino-artesanal se alimentaban de las experiencias de los antepasados y puede decirse que eran prácticamente las mismas expectativas que albergaban los descendientes. Los cambios ocurrían lentamente y en el largo plazo, de modo que la ruptura entre la experiencia vivida y una expectativa aún por develar no alteraba el mundo de la vida que heredaban. Con el descubrimiento de un nuevo horizonte de expectativa, esta situación cambió, hecho éste que se ha conceptualizado como progreso, que podría resumirse en la siguiente frase: el futuro será diferente del pasado y, ciertamente, mejor. Colisión entre lo viejo y lo nuevo en el arte, la ciencia y la técnica, lo que el progreso conceptualizó. La diferencia entre espacio de experiencia y horizonte de expectativa solamente se mantiene modificándose constantemente a eso se le conoce como aceleración (Koselleck, 1993. p. 7-10). “Tanto el progreso sociopolítico como el científico-técnico modifican los ritmos y lapsos del mundo de la vida en virtud de la aceleración” (Koselleck, 1993, p. 11).

En el lapso de los 70 años (1950-2020) –relativamente corto– que cubre este estudio puedo apreciar como formar para el trabajo desde la educación familiar, podría plantearse como el horizonte de expectativa que tuvieron los padres de la generación de los abuelos y que para ellos se convirtió en espacio de experiencia que gestó para sus hijos, como horizonte de expectativa el estudio, que encarnó en espacio de experiencia para ellos, quienes a su vez han situado en su horizonte de expectativa, para siguiente generación, la autorrealización encarnada en la expresión “que hagan lo que les gusta, que sean felices” espacio de experiencia que para la generación de los nietos está en curso. Así las cosas, podríamos preguntarnos ¿qué horizonte de expectativa se estará gestando para la siguiente generación?

Podría decir que, si bien las expectativas transmitidas a los hijos tienen una marca generacional, llevan a su vez de manera implícita el germen del cambio que habrá de advenir.

Para el caso de los abuelos desde su infancia la consigna de sus padres era: trabajar, ocupar el tiempo, con diferencias marcadas para hombres y para mujeres. Así para los abuelos

“No yo le voy a tolerar nunca que me ande la calle, que esté de ocioso, usted se va a ir a trabajar conmigo” (abuelo 5) “En ese tiempo era lo mismo si estudiaba o no estudiaba, la dicha era ir a trabajar a las fincas, así pelaos desde los 8 años” [...] “A los hijos yo si les bregué para que

estudiaran”. (abuelo 6). “Lo que más me llevé de mi padre y mi madre fue ser muy trabajador” [...] “Y los hijos que estudiaran, les dije pa’l estudio no les escatimo nada” (abuelo 9).

Para las abuelas destinadas a la administración del hogar: trabajar en los oficios domésticos: “ya me tocó de 12 años meterme del todo a la casa y a la cocina” (abuela 8) cuando tenía cuatro años, ya me ponían a trabajar, a lavar ropa chiquita a hacer aseos, de todo, mi mamá decía que no se podía jugar porque eso era perder el tiempo y eso era pecao” “Yo no lo hice, pues que lo hicieran ellos, me gustaba que estudiaran... (En voz baja y como pensativa) Pues pa’ que se defiendan en esta vida (abuela 3).

Para las abuelas que salieron al espacio público, trabajar siempre en función de ayudar: “Éramos las hermanas mayores, a los 16 años empezamos a trabajar y nos pusimos de acuerdo en que trabajábamos para sacar a los hermanitos adelante” (abuela 4), “había que hacer oficio y después me puse a trabajar en Coltejer, muy pequeña, entonces no pude casi estudiar, me pusieron a trabajar porque ya había que ayudar a la casa” (abuela 7), “ya terminé el bachillerato y a buscar en que trabajar para colaborar en la casa lo que más pudiera” (Abuela10).

En la generación de los padres la expectativa del estudio tomó forma, el nivel de escolaridad aumentó, entre el bachillerato completo y estudios técnicos, tecnológicos y profesionales, e incluso de posgrado y empezó a gestarse la que expectativa que albergarían para la generación siguiente.

Estudiar sí, pero... ¿qué y dónde? La elección de carrera estuvo al parecer marcada primero por el lugar y luego la especificidad del área.

Así las alternativas estaban definidas por las ofertas existentes en Rionegro y Marinilla como lugares cercanos, migrar a la ciudad de Medellín encarnaba costos y riesgos que la mayoría de las familias no podían o no estaban dispuestos a afrontar, en especial con las hijas mujeres.

-ojalá algo cerquita pa’ que no se me vaya de la casa ¡de tin marin de do pingüé ingeniería industrial fue! (madre 7).

¿Usted para Medellín? ¿La niña?... ¡No, ni riesgos!... Entonces entré a estudiar por estudiar ingeniería industrial en Rionegro, que era lo que mi hermano estudiaba, pero acabó gustándome (madre 8).

muy indeciso de que carrera escoger si ingeniería industrial o de sistemas y a la final me decidí por ingeniería industrial, aunque después me arrepentí (padre 6).

En segundo lugar, emerge de los relatos para el caso de las madres la alusión a la intervención de un profesor de bachillerato que tenía por costumbre exaltar la inteligencia y la

capacidad de sus alumnas mujeres para orientarlas al estudio de su área que era la matemática, intervención no exenta de serios cuestionamientos, en tanto desdeñaba de su propio oficio.

uno de los profesores me adoctrinó: me dijo ¿a usted cómo se le ocurre ser profesora? ¿una niña tan inteligente va a ser una profesora en una escuela? entonces yo salí a estudiar ingeniería de sistemas que porque pa' qué ser profesor, pero cuando en ingeniería yo vi el primer curso de algoritmos, dije: voy a ser profesora de algoritmos y eso hice jajaja (madre 3).

Lo anterior se constituye en una prueba más de que la transmisión no puede controlarse y que es siempre un acto fundacional y donde el sujeto que recibe, hace con lo que recibe otra cosa (Muxel, 1996).

El hecho de que cuatro de las madres optaran por estudiar ingeniería, sugiere una ruptura con la elección de profesiones feminizadas, aunque para hacerlo hubiese que enfrentar estereotipos fuertemente arraigados en uno de los casos:

Estudié ingeniería, eso fue en contra de mi papá: –¡no estoy de acuerdo! ¡ojalá no pasés! ¡a mí eso no me gusta! ¡eso no es para mujeres! ¿y pudiendo estudiar algo más cerquita te vas a ir pa' la ciudad? –. (madre 4)

En cuanto a la generación de los nietos, son las expectativas de sus padres, promovidas en parte en tiempos más recientes, por la legislación educativa Ley 115 o Ley General de Educación y el Código de Infancia y Adolescencia (Ley 115, 1994), los medios de comunicación, pero quizás porque fueron encontrando para algunos, un lugar en sus propias experiencias de infancia, o deseado para sí mismos, expectativas que ahora encarnan en sus hijos y que dejan ver una marcada tendencia al fortalecimiento de la individualidad.

No exigirle que sea profesionalmente el mejor que sea feliz, que sea lo que él quiera ser, ser feliz haciendo lo que le gusta (madre 5).

Que potencialice lo que sienta que es capaz, lo que lo va a sacar adelante (madre 4).

está en deporte, le gusta el ciclismo y uno trata de inculcarle mucho eso, está en guitarra, ha estado en cerámica, ahora sigue empezar todo ese proceso con el otro hijo irlo metiendo a ver en qué se va amañando, qué le va gustando (padre 9).

como yo trabajo tanto, que la niña pasee, meterla a cositas pa' que se distraiga, está en ballet, quería meterla a un curso de inglés (madre 10).

Desde sus propias voces los nietos manifiestan su resistencia: “Uno no puede ser obligado a hacer lo que a uno no le gusta...” (nieta 1)

Expresan lo que les gusta y lo que no. Los más pequeños aluden a la comida: “comer panquei, huevito, camarones, pescado” (nieta 5); “me gusta la sopa, la manzana, el mango, el agua y el almuerzo, la papaya y la avena no” (nieta 10); “me gusta la trucha, la galleta, la sopa, la sandía, la piña... y la fresa no porque es muy ácida, ni esa que come mamá cuando está enferma... –Se refiere a la pitaya, una fruta que favorece la digestión–, ¡sabe horrible!” (nieta 8). –Estos testimonios sugieren la atención que conceden los padres a una variada alimentación para sus hijos–.

A los juegos y los juguetes: “Lo que más me gusta es jugar a las cocineras, al restaurante, a hacer *hot cakes* y helados, jugar con la muñeca Baby Alive” (nieta 10); “me gustan las princesas porque se casan y hace cosas lindas y aquí están todas las barbies” (nieta 8); “me gusta jugar con los legos de policía y también jugar monopolio (nieta 5).

Se perfilan diferencias en las preferencias de niñas y niños en cuanto a juegos y juguetes puestos a su disposición por sus padres, en función de su sexo, hecho más marcado para las niñas, y, donde como lo señala Cantillo Valero (2015, p. 4) “a través de unos personajes cargados de actitudes estereotipadas, aparecen representados los valores, jerarquías y creencias consideradas adecuadas socialmente para los niños y para las niñas” y se refiere específicamente al caso de las princesas Disney y de la muñeca barbie cuyas figuras llevan implícito mensajes que exageran las asignaciones que esta sociedad patriarcal confiere al género femenino belleza estereotipada, dotes de seducción, hipersexualización, que acaban ejerciendo “control sobre el cuerpo femenino” (Figuroa y Rivera, 1990, como se cita en Cantillo Valero, 2015, p. 175)

Aluden los gustos por los espacios y las personas: “me gusta todo del jardín: los parques, la comida, también mi cuarto, la casa de los abuelos; de mis papás me gusta todo el amor y los quiero mucho y morder a mi hermanito porque es muy suavcito jajajaja” (nieta 8).

Los nietos por encima de los 10 años muestran sus preferencias por las actividades extracurriculares, entendidas por Calero, (2016) como aquellas realizadas por fuera del horario escolar, por voluntad propia, generalmente relacionadas con los ámbitos deportivo, artístico y cultural, asociadas a lo que se ha denominado experiencias óptimas (EO) actividades en las que los participantes tienen un alto grado de motivación intrínseca, ejercen control, van tras objetivos compatibles con sus habilidades, reciben retroalimentación sobre su desempeño, sienten que el

tiempo pasa rápido y disfrutan al máximo (Csikszentmihalyi, 1990, Csikszentmihalyi, & Csikszentmihalyi, 1998, como se citan en Calero, 2016).

me gusta el ciclismo, el fútbol, pero no tanto como pa' meterme, también tengo unos patines y patino y practico guitarra, cerámica y de pronto me meten a clases de pintura (nieto 9). Siempre me ha gustado hacer muchas cosas, he estado en deportes, clubes de voleibol, tenis de mesa, en la Banda de la Escuela de Música (nieta 2). Me gusta mucho leer novela policiaca o cosas de misterio, últimamente si estoy leyendo bastante (nieto 3).

La proyección profesional y laboral vinculada a eso que les gusta, de lo que se deriva satisfacción

[...] cuando yo estaba chiquita me llevaron a un concurso y ahí vieron que me gustaba actuar, cantar y bailar, he estado en clases, he hecho comerciales, novelas y una película. Quisiera ser cantante, actriz o bailarina (nieta 7). Me gusta mi carrera, la Antropología es lo que va a hacerme feliz, me ha movido mucho la parte social (nieta 2). Me gusta la batería, la fotografía, me gustaría dirigir como los fotógrafos post matrimonio, y que me paguen por lo que me gusta (nieto 4).

O simplemente disfrutar, sentirse bien

Me gusta salir, soy muy sociable, yo me dedico es a pasar bueno ja ja ja me encanta pues el ambiente de pueblo, estar cerquita de la naturaleza, yo creo que eso es lo mejor no importa la profesión, eso a lo mejor las cosas con amor desde que esté uno en los lugares que a uno lo hacen sentir bien, más vivo, no sé (nieto 6).

### ***6.6.3 Del respeto y la obediencia irrestrictos a una mayor cercanía emocional que concede la palabra y permite argumentar, participar***

*Curioso: que el respeto se funde en el rechazo que conserva las distancias (Sperling, 2018, p. 17).*

*En la casa mandaban el papá y la mamá, yo todavía les obedezco a ellos (padre 6).  
nos sentamos a hablar, le dije que yo entraba a discotecas porque quería conocer pero que no  
hacía nada malo, entonces ella me entendió... (madre 7)*

Para las generación de los abuelos y los padres, e incluso de buena parte de los nietos las relaciones entre padres e hijos han estado marcadas por el respeto y la obediencia de los más jóvenes hacia los mayores (Gomila, 2005), “El hijo debía respeto y obediencia perpetua al padre. A su vez, podía exigir una devoción y sumisión similares de sus hijos” (Boszormenyi-Nagy & Spark, 2017, p. 113):

Respeto al papá, a la mamá, al profesor, a la profesora, al señor policía, al alcalde, al cura ¡cuidao, es la autoridad! (abuelo 5). Los papás hablaban y uno les atendía y no les contestaba nada (abuelo 9). Lo enseñaron a uno a que tuviera respeto por la gente, uno no podía ser grosero ni alzarles la voz, no escuchar sus conversaciones, ni meter la cucharada (Abuela10). Éramos muchos, no podían ser blanditos con uno. Haga esto y uno era sumiso, obedecía, la norma era para respetarla y pa’ acatarla y las órdenes eran pa’ cumplirlas (padre 2). No podemos desobedecer (nieto 9). Cuando mi mamá dice no hagas eso, yo le hago caso (nieta 8).

No obstante, en la generación de los padres pude observar otras posturas frente al respeto, con connotaciones diferentes, como valor a inculcar en los hijos, referido a sí mismos: “Que se respeten ellos, que hagan lo que quieran, pero respetándose, que aprendan a querer su cuerpo” (madre 8); respeto en un sentido recíproco y extrapolado a la sociedad: “Cuando uno da respeto, recibe respeto, les enseñemos que hay que respetar al otro, su palabra, su posición, su pensamiento, así uno no lo comparte, sino hay respeto no hay nada en la sociedad” (padre 9).

De igual manera advierto en algunos padres, una actitud de flexibilización en las normas y en el trato que acorta las distancias: “trato de hacer lo que hicieron papá y mamá conmigo, pero en un ambiente de mayor confianza, las hijas mías me cuentan las cosas” (madre 1) que se refleja en

la percepción que tienen los nietos, desde su lugar de hijos: “si hay una excusa válida, nos podemos acostar más tardecito, las reglas han cambiado mucho porque ya hemos crecido” (nieta 1), “siempre ha habido como una norma y nos han hecho entender que hay unas responsabilidades” (Nieta2).

Como bien lo señalara Elias (1998, p. 412) “en una medida mucho mayor. que antes, a los niños se les concede una participación más significativa en las decisiones, se les reconoce cierta autonomía” ¿Quieres tortica? ¿me ayudas a partirla? ¿Con cuál quieres? ¿Con este? ¿Aquí? ¿Cuál es la mía? Pregunta el niño, ¡la que tu escojas!, ¿cuál quieres? –le responde la madre–. (Interacción entre madre 5 y nieto 5) En palabras del mismo autor:

las tendencias de desarrollo en la dirección señalada se hacen sentir en la actualidad más intensamente que en el pasado, aunque en la práctica seguramente haya todavía muchos casos en que el dominio absoluto de los padres aún se conserva; y lo mismo es válido con respecto a lo que se considera como norma nos encontramos en un período de transición en el cual unas relaciones de padres e hijos más viejas, estrictamente autoritarias, y otras más recientes, más igualitarias, se encuentran simultáneamente, y ambas formas suelen mezclarse incluso en las familias (p. 412).

#### **6.6.4 La tecnología: potencialidades, efectos nocivos y uso controlado**

*Me parece horrible ver un niño de dos años pegao de un celular y los papás ahí como si no estuvieran (abuelo 9).  
hay papás que le sueltan los celulares a los niños y ellos entran solos a cualquier página. (madre 10).  
antes si yo quería ver tele o estar en el computador tenía que pedir permiso” [...] aquí en la casa siempre se ha pensado que, si eso no es controlado, usted termina es haciendo un daño al niño” (nieta 2).*

En las generaciones de *abuelos* y *padres*, aunque hubo alusiones a la tecnología en general y sus aplicaciones como instrumento para la cría de animales y la agricultura (abuelo 2) para la vida hogareña como fueron los electrodomésticos y para la comunicación como el teléfono fijo, la radio y la televisión (padre 2), el lugar central en los relatos lo ocupó el teléfono celular con todas las posibilidades que tiene incorporadas: “no solo es el teléfono, ahí está la radio, la televisión, la



máquina de escribir y ahora como que le van a meter hasta inteligencia artificial, el problema es que nos estamos dejando absorber de eso” (abuelo 5).

Así pues, aunque reconocedores de sus virtudes para la comunicación y el aprendizaje, buena parte de los abuelos, en especial de las abuelas, los sindicaron de crear distancia entre padres e hijos y separar a las familias:

Hay cosas muy buenas si usted las sabe utilizar... los muchachos de ahora son ahí pegaos de eso todo el día en un rincón... Que le voy a dar al muchachito un celular pa' que se entretenga... eso lo separa de usted, ¿o no? (abuela 3).

En la generación de los *padres* se advierten varias posturas: la del control que deben ejercer sobre su uso, en atención a los riesgos que encarnan para sus hijos, que prevalece con fuerza en las madres: “Regulo su uso para las tareas y la comunicación, también le administro Instagram a la mayor (que tiene 11 años) porque ahí los niños corren muchos riesgos” (madre 7).

Una postura reflexiva que interpela los efectos que tiene su utilización sobre sí mismo, una madre aduce que se suele priorizar la virtualidad sobre la presencialidad, dejando de lado al que físicamente está cerca (madre 4) y otra agrega:

Eso copa mucho tiempo, y uno descuida mucho a las personas por estar pegao del celular, porque ya todo es ahí los reportes del trabajo, yo he tratado de bajarle mucho a eso porque ya la niña ve y dice pues no, mi mamá, mantiene pegada del celular, ella a mí no me quiere.... (madre 10).

En esta dirección Gálvez Manrique (2019), señala una problemática surgida al interior de las familias cuando los padres dedican demasiado tiempo a utilizar sus celulares en detrimento de la interacción directa con sus hijos, lo que introduce fracturas en su relación, hasta el punto de que ya se acuña el término de “huérfanos digitales” (Silva, Santamaría y Jiménez, 2017, como se cita en en Gálvez Manrique, 2019, p. 118).

Una tercera postura que en favor de buscar un equilibrio entre el uso de la tecnología y otras experiencias como el contacto con la naturaleza y el juego al aire libre:

Tenemos la tecnología que nos ayuda cuando la necesitamos, que hay que hacer una consulta o que vamos a disfrutar un tiempo también en familia viendo una película, o vamos a jugar un juego de computador porque también me parece que en su medida es bueno, sabiendo pues mantener los tiempos y saber lo que se está usando (padre 9).

Una cuarta postura más distante de las demás se declara abiertamente en favor del uso de la tecnología sin satanizarla en tanto democratiza el conocimiento y contribuye a eliminar desigualdades:

La tecnología sobre todo internet es la posibilidad para los que viven más lejos para los más pobres, siempre y cuando se les garantice el acceso, se puede armar redes de colaboración académica, hablar con quién uno quiera, no hay cosas buenas ni malas, no todo el mundo hace los mismo, ahí está la gama de posibilidades para elegir, eso le digo yo a mi hijo (madre 3).

La anterior postura sugiere la importancia de contribuir a la formación del criterio para la utilización responsable de la tecnología por parte de los hijos. Al respecto Granado Palma (2019), señala que no se trata de una problemática nueva, puesto que la ausencia de formación para la utilización de las herramientas tecnológicas y la carencia de capacidad crítica para procesar los contenidos que en ellas circulan podría hacerlos propensos a la manipulación, incluso sumirlos en una especie de relación “dominio/sumisión digital” que no estaría determinada por la situación económica ni por la pertenencia a determinada generación (incluida la de los denominados nativos digitales) “sino fundamentalmente por la variable cultural formativo-educativa” (p. 34)

La generación de nietos es usuaria afecta de la tecnología (nietas 1, 8, 10 y nietos 3, 5, 6 y 9), y en sus relatos aparece vinculada en primer lugar al juego y el esparcimiento: “en el celular de mi papá hay muchos jueguitos: yo juego y veo fotos y en mi Tablet en Yu Tu el juego de un osito” (nieta 8).

También como soporte de apoyo para la realización de actividades relacionadas con el aprendizaje escolar (nietas 1 y 2).

Yo principalmente utilizo el internet para hacer las tareas, y para chismosiar, me encanta chismosiar, pero que yo publique cosas que yo le de *like* que me encanta, no...o sea me gusta meterme, tengo puras páginas de cultura general, de ortografía y también utilizo a veces el internet para leer libros y documentos (nieta 1)

Manifiestan hacer uso de la tecnología bajo el control y supervisión de los padres (nietas 1, 10, 7, 8 y nieto 9): “Mi mamá me deja usar el teléfono solamente los sábados y los domingos, yo le digo que, si me deja usarlo una hora, pero no todos los días porque a ella no le gusta que estemos pegadas del celular” (nieta 7).

No podemos jugar en el computador hasta tardar las 6, ni tampoco muy temprano; el celular lo tengo para llamar cuando termina la clase de guitarra para que vayan por mí, para hacer tareas cuando se va la luz, yo quiero instalar *free fire*, pero no me dejan; No podemos ver mucha televisión (nieto 9)

Y otros bajo el criterio que ya ha ido desarrollando para hacerlo (la nieta 2 y el nieto 3): “A uno le ponen una tarea, entonces uno ya lo tiene muy fácil para encontrar la información, eso puede facilitar mucho la vida, pero también hay que tener cuidado con el mal uso que se le pueda dar. (Nieto3)

El nieto 6 es contundente al afirmar que la tecnología principalmente los *Smart phones* se han vuelto casi imprescindibles para el trabajo, la comunicación con los amigos y las salidas recreativas, hasta el punto de afirmar que es la tecnología la que refrenda la existencia de las personas: “el que no tenga celular se pierde las saliditas, las ofertas de trabajo, para ciertas cosas si uno no tiene tecnología hoy, es como si no existiera, nadie sabe de usted” así mismo agrega “lo que uno no sabe es cuestión de buscar, en YouTube hay tutoriales para todo”.

#### ***6.6.5 La religiosidad como obstinación en eclipse: de contenido central en la educación familiar de abuelos y padres a práctica en declive para los nietos***

*Hay que ser buen cristiano, confesarse, cumplir con los sacramentos, en esa época se veían cuestiones relacionadas con la tradición religiosa y todas esas cosas, a misa no se podía faltar (abuelo1),*

*Mamá nos enseñaba a rezar, a que viniéramos a misa (abuelo2).  
vivíamos en la casa de mis abuelitos, me crie con ellos, con costumbres muy arraigadas de los  
paisas como son cuidar la familia y rezar” (madre 7).*

*¿cuál diablo mamita? ¡Usté me dice eso es pa’ que a mí me de miedo! Los que me aliviaron  
fueron los doctores, yo no vi a Dios por ninguna parte. (nieta 10).*

De acuerdo con Fuentes (2018) “la religiosidad se refiere a la adherencia a un conjunto de creencias y prácticas de una institución religiosa organizada” (p. 116) que congrega y adoctrina; en esta dirección como bien lo referí en un artículo derivado del presente estudio (Posada-Giraldo, 2021b) la población partícipe está en inscripta en la religión católica.

En cuanto a la religiosidad de carácter intrínseco o personal referida a la interiorización de la creencia religiosa esta se deja ver en la alusión a los milagros, presente en varios de los participantes<sup>30</sup> y la religiosidad extrínseca, marcada por lo social –ritos, normas, comportamientos, conocimientos y valores que pautan la vida de los creyentes– (Rivera-Ledesma & Montero-López Lena, 2007, como se citan en Fuentes, 2018) en todos ellos: matrimonio por la iglesia, bautismos, primeras comuniones, asistencia a la misa dominical, rezo del rosario y la circulación de invocaciones en el lenguaje cotidiano: ¡gracias a Dios!, que la Virgen lo acompañe, entre otras.

Es de anotar que, las alusiones a la religión (creencias, prácticas, invocaciones) son más frecuentes en los relatos de los abuelos (10 de 10) y los padres (8 de 10) y menos en los de los nietos (4 de 10); cuatro de ellos no mencionan para nada el tema, uno afirma tajantemente no meterse con las cosas de la iglesia y el último menciona a Dios, pero por fuera del contexto religioso.

En el caso de los *abuelos*, estas manifestaciones incluyen la explicitación de la fe como principio de vida en uno de los casos, enseñar a rezar a partir del miedo en otro, prácticas como rezar el rosario, ir a misa e invocar con frecuencia el nombre de Dios y de la Virgen María para pedir su ayuda o darles gracias.

En lo que respecta a los *padres*, en un caso se explicita la importancia de mantener vigente la religiosidad incorporada a las prácticas educativas familiares; por otro lado varios de ellos (3 de 8) mencionan que fueron sus abuelos quienes les transmitieron un sentimiento religioso, lo que contrasta con otro caso en el que es precisamente el rezo del rosario lo que en parte la distanciaba de sus abuelos paternos, otro que refiere el rezo del rosario incorporado a la cotidianidad durante su infancia, una que sostiene la práctica de rezar con sus hijos antes de acostarse y otro en el que prevalece la actitud de agradecimiento a Dios por sus bondades para con él de manera muy similar a como lo hace su padre.

En la generación de los *nietos* en la mayoría de los casos (3 de 4) se advierte la conexión con los abuelos y la inculcación del sentimiento religioso, aspecto constatado en otras investigaciones (Yusuf, 2016; Yusuf et al., 2016). A, a una nieta su abuela la preparó para la

---

<sup>30</sup> Se destacan cuatro episodios relacionados con la preservación de la vida que se vio amenazada en dos de los casos por la violencia social (abuelos 1 y 2), en otro por violencia de género (madre 10) y en el último por enfermedad (madre 7), hechos interpretada por quienes los vivieron como verdaderos milagros atribuidos a un poder divino. Para el caso de las dos últimas en conexión con la intercesión de sus abuelos muertos; ambas crecieron con ellos.

primera comunión y es en casa de su abuelo donde ella, su madre y otros parientes más participan del rezo del rosario en familia, otra de ellas, a través de las historias que le cuenta su madre sobre su bisabuela quien fuera la que le enseñó a rezar, valora ese vínculo. En este sentido, se corroboran los hallazgos de un estudio realizado con tríadas de abuelos, padres y nietos que exploró la transmisión de la religiosidad entre generaciones para el período comprendido entre 1971 y 2000 y que encontró una influencia significativa de las abuelas en la religiosidad de las nietas (Bengtson et al., 2009).

Una tercera nieta, confronta a su abuela, en relación con la existencia de Dios y del diablo y el último cuenta que reza por las noches con su madre y que va a misa con su familia.

Lo que ocurre con la tríada 1 ilustra lo que permanece y lo que cambia en el paso de una generación a otra, en el caso concreto de la práctica de rezar el rosario y de sostener la tradición religiosa, como se observa cada miembro de la tríada cumple una función: El abuelo dirige el rezo, la madre conmina a sus hijas a rezar, en parte por consideración a su padre, en parte porque cree importante alimentar la fe y sostener la tradición; la nieta, aunque participa, disiente y expresa su punto de vista.

#### ***6.6.6 Modos de disciplinamiento como algunas de las formas que adopta la transmisión***

*ella era más templada, el papá era más asequible muy querido, nos reunía, nos hablaba mucho, nos decía que eso no estaba bien hecho” (abuela 4).*

*para mí era muy amorosa, mucha estimación, yo con mamá si no tuve un encuentro. Una vez me quedé hasta muy tarde 9 y media o 10 y salió papá a búscame, me encontró y vino aquí la fuerte pela (padre 2).*

*mi mamá regaña cuando nos lo merecemos, pero a veces mi papa regaña por nada, piensa que uno hizo algo y uno no hizo nada (nieta 9).*

En las alusiones realizadas por los participantes a sus padres, leo posturas contrapuestas entre padre y madre, unos percibidos por sus hijos como más severos y estrictos, otros como más comprensivos.

Puedo advertir la coexistencia en la educación familiar de las tres generaciones partícipes de formas que oscilan entre la utilización del miedo, el regaño, los consejos, la cantaleta, los refranes o dichos populares y el castigo físico, que, aunque disminuye en frecuencia e intensidad

en el paso de una generación a otra, se resiste a desaparecer, así como del diálogo que tiende al incremento.

El miedo como estrategia para controlar el comportamiento utilizado por los padres, fue reportado por las abuelas 3, 4 y 10 que manifiestan haberlo experimentado, proveniente de sus madres en ejercicio de su papel castigador. La abuela 3 -expuesta a un fuerte castigo físico por sus dos progenitores- reivindica el miedo y el papel que cumplía, no sin dejar entrever cierto pesar, al respecto, cuando lo utilizó con su hijo, pesar que quizás vino con los años: “qué pecao, le daba miedo que se le apareciera el diablo, aprendió a rezar encerrao... Uno hace con los hijos lo que hicieron con uno, el que sufre más es el mayor, porque uno está bisoño”.

También hubo alusión a la pérdida de su efectividad en dos de las tres abuelas, cuando afirman: “Uno le tenía miedo a la mamá, ¡diga que no! Iba temprano porque le daba miedo que la pelaran. A los muchachos de ahora ya nada les da miedo” (abuela 3); “A uno le hacían dar miedo que ahí viene el diablo... ahora hasta el diablo sale arriao de huida de los culicagaos” (abuela 10). El miedo siguió su curso en la generación de los padres, aunque en menor medida: “Uno no se atrevía a contarle nada a los papás, le daba miedo” (madre 1).

Como mecanismo de autorregulación, aparece explícito en uno de los dos nietos de la abuela 3 partícipes en el estudio, el nieto 6: “Por todo ese proceso que viví con las drogas, ya tengo algo en la cabeza que no me deja descontrolarme con esas cosas porque me da miedo, es algo que está ahí, un raye que yo tengo hacia eso”

En lo que alude al castigo físico, para la generación de los abuelos en los 10 casos estuvo presente, el castigo físico acompañado de regaños y consejos a excepción de los abuelos 6, 7 y 9 que lo reportan como única modalidad, con la acotación para el abuelo 9, que lo minimiza y aclara que sus padres “eran muy tolerantes y que los manejos de la familia eran muy buenos” y que usa el diminutivo para señalar que les daban un “correacito” cuando se apropiaban de algo que no les pertenecía y eran descubiertos por ser considerada esta, una falta grave contra la honradez.

En todos los casos a excepción de los abuelos 5 y 9 que no especifican, la que castigaba era la madre, hecho que coincide con lo encontrado por Robles-Estrada et al. (2019). La abuela 3, era castigada físicamente por ambos progenitores y adicionalmente sometida al encierro; el diálogo aparece reportado en cabeza de sus padres (ambos externos a los dos linajes estudiados) por las abuelas 4 (vinculada al linaje de la saga 1 por matrimonio) y la abuela 10. La abuela 8 alude a la intervención del padre para interrumpir el castigo aplicado por la madre: “papá le quitaba la correa

y le decía dejá de pegarle a esos muchachos”. Se destaca en el relato de la abuela 10 la alusión a los refranes o dichos populares presentes en la educación familiar que recibió (y que amplió en el momento de la devolución de los resultados), y que pasado el tiempo reconoce como verdades de gran valor:

Dime con quién andas y te diré quién eres”, “cría cuervos y te sacaran los ojos”, “al que entre la miel anda algo se le pega”, “tanto va el cántaro al agua que por fin se rompe”, “a caballo regalo no se le mira el colmillo”, “el comer y el rascar el trabajo es comenzar”, “a Dios rogando y con el mazo dando”, “a buena hambre no hay pan duro”, “cuando no hay solomo de todo como”, “la mujer del César no solo tiene que ser buena sino aparentarlo”, “el amor y el interés comen en el mismo plato, el amor come a raticos y el interés por ratos”, “el que a buen árbol se arrima, buena sombra lo cobija”, “de donde se saca y no se echa, se acaba la cosecha”, “luz de la calle oscuridad de la casa”, “mandate, hacelo y serás bien servido” y “Vaca ladrona no olvida el portillo”.

Para el caso de la segunda generación, la de los padres, se sostiene la presencia del castigo físico acompañado de regaños y consejos, sumado a la restricción de las salidas y proferido por su madre (abuela 4) a las madres 4 y 5 que son hermanas, y por la madre (abuela 3) a su hija la madre 3; se añaden a la aplicación de castigo físico por parte de los padres, el abuelo 2, para el caso del padre 2 y la madre 10, por parte de su padre, no partícipe directo de este estudio; es de anotar la presencia de los refranes que continúan su viaje por esta generación, para esta última, aunque perdiendo fuerza: “mamita decía muchos refranes me acuerdo de... “tanto va el cántaro al agua... ¿cómo era?”

El castigo físico por parte de madre y padre para el caso de la madre 1 y del padre 6, reforzado también con encierro para éste, lo que insinúa su sobreexposición, los casos de la madre 8 y el padre 9 que son hermanos y quienes sostienen en la misma dirección que su padre, el abuelo 9, el uso de diminutivos como “pellizquito” y la aclaración de que castigo físico y grito se presentaron “una sola vez”. Ambos señalan que eran muy juiciosos y que en su familia no había mayores dificultades por la disciplina. Es de anotar la presencia del diálogo para las madres 10 y 7, por parte de sus respectivas madres (abuelas 10 y 7) que, a pesar de ser castigadas físicamente por sus madres, tomaron un camino diferente.

Para la tercera generación se advierte una disminución de la presencia e intensidad del castigo físico, en el caso de las nietas 1 y 2; la interrupción de este, en cabeza de las madres 1, 3 y

5 y prácticamente para el nieto 6 “mi papá me pegó una sola vez, no me acuerdo por qué, mi mamá le dijo que no lo hiciera y no lo hizo más”, por parte del padre 6 su progenitor, que padeció exposición al castigo en su infancia y hasta entrada su adolescencia. Es de anotar que el padre 6 y la madre 3 son hermanos.

Llama la atención en el caso de la nieta 7, la reaparición del castigo físico, el cual estuvo presente en la educación familiar de su abuela (7), pero ausente en la de su madre (7), quien afirma que son consideradas faltas graves que lo ameritan decir mentiras o igualarse a ella, lo que lee como desafiar su autoridad. Es de anotar que en el caso del nieto 4, se advierte la transmisión intergeneracional del castigo físico encarnada para las tres generaciones en las madres.

Observo también la presencia de la restricción de las salidas, de la utilización de las tecnologías y las cosas que les gustan, así como el incremento en la frecuencia del diálogo, con respecto a las dos generaciones que los anteceden, para los nietas 1, 10, 7 y 8 y los nietos 3, 4, 5 y 9. En el caso de la nieta 8 y el nieto 9, primos entre sí, se destaca la pervivencia a través de las tres generaciones partícipes (abuela 8, madre 8 y abuelo 9, padre 9) del “pellizquito”, el “apretoncito” y la “palmadita” esporádicos, expresados como diminutivos, y utilizados según sus padres y corroborado por los nietos cuando no hacen caso o no obedecen.

Carrillo-Urrego (2018) en un estado del arte sobre los castigos en la infancia, en el contexto mexicano, encontró que “buena parte de la violencia –física, verbal y psicológica– ejercida contra las niñas y los niños está vinculada a las prácticas disciplinarias utilizadas por las madres y los padres en la crianza de las hijas y los hijos” (p. 721), cuya finalidad es corregir comportamientos inadecuados que contravienen lo establecido por los padres, abuelos u otros adultos encargados de su cuidado.

Hay en torno al tema una controversia que no termina de resolverse de un lado quienes reivindican la aplicación del castigo en función de la responsabilidad educativa que tienen los padres y adultos de orientar el comportamiento de las niñas y los niños.

Así pues, para Sanmartín,

desde un punto de vista científico y moral es insostenible que el bofetón o la nalgada sean considerados «maltrato» o que estas prácticas culturalmente aceptadas deban ser vistas como un recurso «incorrecto» juzgándolas violentas únicamente cuando originan una lesión importante como consecuencia de su potencia, o cuando se perpetúan como «método educativo» (Sanmartín, 2008, como se cita en Carrillo-Urrego, 2018, p. 722).



De otra parte, Aguirre (2000) afirma que:

En el marco de la preocupación por preservar la integridad y el bienestar de las niñas y los niños, así como el respeto a sus derechos, se considera que los castigos son una forma de violencia, maltrato o abuso y, por lo tanto, un factor de riesgo que puede derivar en consecuencias negativas para su desarrollo físico, social o emocional» (Aguirre, 2000, como se cita en Carrillo-Urrego, 2018 p. 722).

El incremento de otras formas como el diálogo, la utilización de premios y prohibiciones, y en menor frecuencia de la nalgada y no como recurso único y primero, son leídos por el autor como “un posible cambio generacional en cuanto a las creencias y prácticas de disciplinamiento que utilizan los padres y madres con sus hijas e hijos” (Carrillo-Urrego, 2018, p. 736).

En resumen, observo a lo largo del tiempo, en el paso entre generaciones, la aceptación del castigo físico y la atribución de “valor formativo” encarnada en la cultura que pareciera resistirse a desaparecer, como se deja leer en las siguientes acotaciones.

Yo hice con los muchachos lo que hicieron conmigo: “antes de castigarlos les explicaba por qué lo hacía para que aprendieran y no volvieran a hacer lo mismo” (Abuelo1). “Nunca les reclamamos nada, nos castigaron por nuestro propio bien, para llevarnos por el camino de la prudencia” (abuelo 5). “Yo chupé correa como un putas, por rebelde, gracias a Dios me castigaron, por eso soy una persona que no soy mala” (padre 6). “A mí no me pegaban, la verdad si me han pegado una vez, no me han pegado dos, eso está bien, yo creo no es necesario” (nieto 3). “Mamá no castiga por nada, castiga cuando nos lo merecemos” (nieto 9).

El arraigo del castigo físico lo advierto también, en la inconformidad que produce La ley 2089 en padres y cuidadores porque “prohíbe el uso del castigo físico, los tratos crueles, humillantes o degradantes y cualquier tipo de violencia contra niñas, niños y adolescentes, como método de corrección, por parte de los padres y todas aquellas personas encargadas de su cuidado en los entornos donde transcurren sus vidas” (Ley 2089, 2021). En tal sentido, esta inconformidad se presenta en comentarios desprevenidos de personas ajenas a este estudio, pero que desde su posición de padres de familia afirman sentirse despojados del castigo como herramienta educativa y que ven en esto, un atentado contra la tradición y la autoridad de padres.

En palabras de Mejía Correa, (2019):

es como si la tradición fungiera a manera de ley por encima de las leyes internacionales o locales; como si lo que se considera legítimo en una sociedad no se transformara con la promulgación legal en contra de ciertas prácticas. (p. 51)

Es decir, el vínculo del sujeto con la figura de autoridad cumple un papel fundamental en la relación que este tiene con lo legal. Y la relación que cada sujeto tiene con el límite y con la autoridad está en estrecha unión con su historia personal; por tanto, lo legítimo es de un orden profundamente familiar (Mendel, 2011, como se cita en Mejía Correa, 2019, p. 52).

Y es precisamente a partir de esta claridad que ofrece la autora, que cobra importancia abordar el tema desde la transmisión intergeneracional en tanto ofrece la posibilidad de intentar movimientos subjetivos a partir de la comprensión para interrumpir la repetición y dar lugar a la novedad, como en este sentido lo han hecho las abuelas 10 y 7 y las madres 1, 3 y 5 del presente estudio.

Hasta acá podría dar cuenta grosso modo de cambios que se han ido dando en el paso de una generación a otra que sugieren rasgos de un estilo educativo equilibrado, democrático o autoritativo como son la atención a las necesidades e intereses para la generación de los nietos y de algunos de los padres, una mayor cercanía emocional, la pérdida del poder del miedo para controlar el comportamiento, la disminución del castigo físico en frecuencia e intensidad, pero que a su vez contrastan con lo que muestro en el siguiente apartado.

### **6.6.7 Una mirada a lo que viaja escondido en las palabras**

*Todo padre fue un hijo, y lo que haya realizado cada sujeto con lo que resta de ese vínculo hará que repita o no ante las nuevas generaciones lo acontecido (Legendre 1994, en Mejía Correa, 2019, p. 122)*

#### **En la Saga 1**

*La mamá era muy templada y nos exigía mucho, nos exigía más a las mujeres, reconozco que yo fui estricta con las hijas, sobre todo con las dos mayores (abuela 4).*

*Mi mamá me exigía mucho a mí, en lo intelectual y en términos de disciplina, yo como mamá entro en una dualidad constante sobre lo que debo exigir desde la supuesta discapacidad de mi hijo (madre 4).*

*Con mi mamá lo que tiene que ser, tiene que ser así y así, es rígido, y eso no me gusta a mí. Uno tiene que ser cómo más blandito, ¿si me entiende? (nieto 4).*

Exigencia, rigidez, rectitud, palabras recurrentes en los relatos de las cinco tríadas adscritas a la saga 1. Más frecuentes en la segunda generación (madre 1, padre 2, madres 4 y 5), seguida de la primera (abuelas 4 y 10 y abuelo 5) y en última instancia de la tercera (nieta 2 y nieto 4). Palabras aplicadas a los contextos del logro escolar y del comportamiento, y en una relación de cuatro a tres depositadas en las mujeres, hecho al que se suma la alusión explícita a que la exigencia era mayor para ellas (madre 1, abuela 4). El abuelo 5 y el nieto 4 (vinculados genealógicamente, pero inscriptos en dos tríadas diferentes) manifestaron su incomodidad y resistencia frente a la exigencia y la rigidez, la madre 5, expresa su deseo de atenuar ese rasgo en ella y la madre 4, en otro apartado de su relato alude al sufrimiento que acabó produciéndole la exigencia encarnada, que la lleva a auto exigirse al límite y sentir como si le faltara más para ser más y que nunca es suficiente.

## En la Saga 2

*La abuelita era una señora muy linda, muy tierna y muy querida (abuela7).*

*mi mamá es muy tierna (nieta 9).*

*Ella es muy tierna con el hermanito (madre 8)*

*Era muy tierno y muy lindo entonces yo salía con él (madre7).*

Ternura como palabra que ronda, que pareciera tener su origen en la bisabuela de esta saga e incluso en las tatarabuelas y expresada como cualidad deseable en las mujeres (abuela 7 y 8, madres 3 y 8, nietas 7 y 8, nieto 9) y solo en el caso de la madre 7 atribuida a los hombres, encarnada en dos de los novios que tuvo. Circula en los relatos de esta saga una sensación de ausencia de cuidado y acompañamiento al parecer atribuida a la enfermedad -bajo sospecha-, de la bisabuela (madre del abuelo 6 y las abuelas 7 y 8) que contrasta con el arraigo y la prelación que le otorgan a la maternidad (abuelas 7 y 8, madres 3, 7, 8; abuelo 9, padres 6 y 9).

Esa sensación de ausencia de cuidado y acompañamiento, percibida por algunos como permisividad, se extiende hasta las madres 3 y 8 y el nieto 6, y parece mutar en un mayor acompañamiento parental por parte de las abuelas 7 y 8 y que en ocasiones pareciera lindar con la sobreprotección en el caso de las madres 3 y 8, pese a sus esfuerzos por contenerla, todo lo anterior conecta con el teletrabajo como elección (madres 3, 7 y 8) –mucho antes de la declaratoria de pandemia por SARS-cov2 en 2020–, que bien podría leer como arraigo a la esfera privada, priorización del ejercicio de la maternidad y del cuidado, –con esto no desdigo de la importancia indiscutible del cuidado y de la formación del vínculo que tradicionalmente ha estado depositado en la mujeres; lo que sí interrogo es la forma, en tanto podría seguir respondiendo a la lógica del orden patriarcal establecido, que reproduce las diferencias de poder entre hombres y mujeres a partir de los procesos de socialización primaria o educación familiar en los que la racionalidad y la esfera pública son asignados a los hombres y la emocionalidad y esfera privada a las mujeres– (Hernando, 2012).

Exigencia y ternura parecieran habitar en orillas opuestas, pero en este contexto están del mismo lado, el de la conservación del orden patriarcal, asociado al estilo educativo autoritario y que contrasta con los aires de cambio anteriormente esbozados y ratifica la hipótesis del hibridaje en materia de estilos educativos familiares.

Paso a continuación a exponer aspectos identificados en situaciones de educación familiar que pasan de los nuevos a los viejos.

### **6.7 A propósito de lo que pasa de las generaciones jóvenes a las mayores en el contexto de la educación familiar**

Aunque se reconoce que las relaciones son un asunto bidireccional, en el contexto familiar ha predominado una mirada de las relaciones entre generaciones, que da prevalencia a lo que se transmite de los ascendientes a los descendientes, de los ancianos a los jóvenes, aunque, es cierto también que en la familia occidental, los niños vienen ocupando un lugar cada vez más relevante que les confiere mayores niveles de autonomía y participación con relación a las generaciones anteriores, que les otorga un cierto poder de decisión y participación.

En tal sentido Ambert (1992) como se cita en Lobet & Cavalcante (2014) inauguró una línea de trabajo en esta dirección.

De manera similar, y más recientemente, Attias-Donfut, llama la atención sobre las innovaciones sociales (valores e ideas políticas), culturales (preferencias de consumo, hábitos alimentarios, gustos musicales, intereses turísticos) y tecnológicas (en el campo computacional y de las comunicaciones) que los niños más pequeños apropian en contextos externos<sup>31</sup> e importan a la familia, convirtiéndose en algo así como educadores de sus padres y abuelos, e incluso en “promotores de ciertas prácticas” (Lapierre y Segalen 2002, en Lobet & Cavalcante, 2014, p. iv). Esto es conocido bajo las denominaciones de transmisión ascendente, filiación invertida, socialización inversa o niños como agentes de socialización parental (Attar-Schwartz et al., 2009; Ecarius, 2002; Attias Donfut, 1991, como se cita en Lobet & Cavalcante, 2014; Strom & Strom, 2017).

Sin desconocer, el papel que juegan las generaciones jóvenes con respecto a las mayores, encuentro en las anteriores maneras de nombrar algo problemático, en tanto podría incurrirse en el borramiento de la disimetría existente entre padres e hijos, originando la trastocación de lugares

---

<sup>31</sup> Que promueven interacciones entre el niño y terceros entre los que se encuentran la Web, la escuela, asociaciones comunitarias, grupos de pares, instituciones culturales, grupos deportivos, que crean nuevos usos, nuevos conocimientos, nuevos gustos y también nuevas formas de ser miembro de la propia familia, lo que promueve nuevas formas de relaciones intergeneracionales, si bien la familia sigue actuando como filtro, mediante las tareas de interpretación y juicio ( Lahire, 2013, como se cita en Lobet & Cavalcante, 2014).

que desde la perspectiva de transmisión intergeneracional a la que adhiero son inintercambiables a riesgo de interferir con la responsabilidad educativa que tenemos los viejos con los nuevos, sumiéndolos en el desamparo, dejándolos a la intemperie, llevándolos a ocuparse de asuntos que exceden sus posibilidades (Cárdenas-Palermo, 2021; Monzani, 2018).

Lo anterior, no niega de ningún modo, las aportaciones de Mead, quien analizó lo generacional en el seno de diferentes tipos de cultura: la posfigurativa, “en la que los niños aprenden primordialmente de sus mayores”, la configurativa, “en la que tanto los niños como los adultos aprenden de sus pares” y la prefigurativa, en la que “los adultos también aprenden de los niños” (Mead, 2002, como se cita en Cárdenas-Palermo, 2021), produciéndose en esta dirección interacciones entre las generaciones que comportan cambios que afectan a la sociedad en su conjunto, de modo que sigue vigente el planteamiento de Mannheim sobre cómo “el problema de las generaciones es importante para comprender el cambio social” (Attias-Donfut, 2000, como se cita en Lobet & Cavalcante, 2014, p. iv).

Realizadas las anteriores precisiones encuentro tres situaciones que se presentan en el contexto de la educación familiar en clave de transmisión intergeneracional que dan cuenta de lo dicho hasta aquí, a propósito de lo que pasa de las generaciones jóvenes a las mayores en el contexto familiar. En consecuencia, en lo que sigue presento el análisis de estas tres situaciones bajo las etiquetas *los hijos hacen nacer a sus padres como padres*; *La inversión de los lugares entre padres e hijos: entre la desresponsabilización y la sobrexigencia* y *Las generaciones jóvenes enseñan a las mayores*.

### ***6.7.1 Los hijos hacen nacer a sus padres como padres***

Mi hijo es la persona que más me invita a evolucionar día a día, es la persona que más me enseña, es el aprendizaje más grande de vida, (madre 4)

En tal sentido, Legendre, (1996) señala que:

El orden de la significación del hacer nacer es tan importante, que hay que plantear claramente lo siguiente: el niño hace nacer a sus padres como padres, les remite a su propia cuestión genealógica en el momento preciso en que la permutación simbólica debe operar. El nacimiento pone en escena la fabricación de los padres. (p. 302)

Yo nunca había cargado un bebé así que no fuera capaz con la cabecita... el doctor me lo puso en los brazos yo super asustao arranque para la pieza con él, me quedé parao como una estatua yo no sabía qué hacer con él, yo era mirándolo y ya, me daba miedo sentarme, me daba miedo acostarlo, yo me quedé con él así hasta que llegó mi esposa (padre 9).

Ya hemos aprendido, antes nos escondíamos para salir por la noche, ahora ya le decimos vamos a salir y ya, ella entiende...Desde el primer día de jardín ella era como si nada, la dejé en la buseta, yo llorando horrible y ella tranquila como si nada, me dijo, chao y listo (madre 8).

Mi hijo es un maestríco de vida me ha enseñado en estos seis años, que las cosas no son como uno las planea, ha venido a tumbar tantos paradigmas de la familia, mi papá ha sido muy estricto... súper perfeccionista, mi hijo le ha enseñado que no todo es así a la perfección, entonces ha sido un aprendizaje muy bonito para todos (madre 5).

### ***6.7.2 La inversión de los lugares entre padres e hijos: entre la desresponsabilización y la sobreexigencia***

*Mi mamá no era que nos cuidara, antes uno la tenía que cuidar a ella, a uno no le pasó nada por de buenas... (abuela 8).*

Bérubé, (2004); Haxhe, (2013) como se citan en Lobet & Cavalcante (2014), llaman la atención sobre situaciones en las que un niño, al presenciar una situación en la que su padre está necesitado o angustiado, está tan deseoso de ayudarlo que sus roles en cierta medida cambian, llevándolo a asumir un papel "parental" de afecto, apoyo, reconocimiento y confianza, convirtiéndose por así decirlo en el padre de su padre, como pude observarlo en la siguiente situación:

Mi mamá se mantenía enferma me tuvieron que sacar de estudiar; de 12 años me tocó meterme del todo a la casa y a la cocina, me tocó todo el boleo como de mamá, los hermanos más chiquitos, tenía que bregalos yo como hijos prácticamente [...]mi mamá era muy apegada a mí, entonces yo me casé y me fui a vivir aparte y al otro día mamá se apareció onde yo vivía, que me volviera ponde ella, que ella no era capaz de vivir sin mí y yo: ¡no!

-y ella: ¡no y no te dejo ir! [...] Como yo ya sabía llevar la batuta en la casa, me acomodé rápido, seguí lo mismo como si no me hubiera casao [...]

El cruce de relatos biográficos<sup>32</sup> de la anterior abuela con los de sus hijos el padre 9 y la madre 8, me permite hipotetizar, acerca de los efectos del anterior intercambio de lugares, sobre la segunda y tercera generación. El padre 9 al referirse a su abuela dice: “mi abuelita, muy tierna, inocente, vivía en su mundo, encerrada y sola”, por su parte la madre 8 comenta:

[...] me angustiaba un poquito encerrada, sola hasta que llegara mí esposo [...] me dio mucho susto terminar la universidad daba mucho miedo no conseguir trabajo [...] la niña es muy linda, eso a mí me da mucho miedo [...] uno tiene un segundo hijo por ellos y antes les está creando pues un trauma, los deja abandonaos yo no quisiera tener a los hijos tan ahogados por la mamá, que a veces las mamás son tan sobreprotectoras [...] Mi mamá es muy nerviosa, a ella todo le da miedo: que no se vaya por allá y yo me iba. No me gusta que me transmitiera ese miedo, yo trato de no transmitírselo a mis hijos.

Al parecer emergen rasgos identificatorios inconscientes en la madre 8 con su abuela (bisabuela para los nietos de la saga) que la llevan a intentar saldar la deuda de “no cuidado hacia sus hijos” asumiendo una actitud de cuidar y controlar a los suyos –tal vez en exceso– que le genera conflicto, a modo de una especie de lealtad basada la consanguinidad y en una transmisión de esa deuda, vivida es posible, como una injusticia para quienes no fueron objeto del cuidado materno esperado, que se acumuló en “generaciones precedentes porque no fueron ‘saldadas’” (De Gaulejac, 2016, p. 151).

### **6.7.3 Las generaciones jóvenes enseñan a las mayores**

*“La hija mía me regaló un celular que tiene de todo y el nieto mío que tiene 13 años me dice: ¡hágale mamita saque ese celular que yo en 10 minutos le enseño a manejarlo!” (abuela 3).*

Caradec señala que la tecnología puede crear un vínculo o una brecha entre generaciones, igualmente, llama la atención sobre que es con mayor frecuencia a través de la interacción con sus nietos, más que con sus hijos, que los abuelos aprenden a utilizar dicha tecnología (Caradec, 2001,

---

<sup>32</sup> El cruce de relatos aporta a la comprensión de la memoria familiar, como historia narrada a varias voces.



como se cita en Lobet & Cavalcante, 2014), lo que significa que las nuevas tecnologías estimulan situaciones de intercambio y aprendizaje de los jóvenes hacia a los ancianos (Le Douarin & Caradec, 2009, como se citan en Lobet & Cavalcante, 2014), tal como se evidencia en los testimonios de dos abuelos:

No pues ya uno tiene que preguntale a ellos, uno no sabe, ellos son los que entienden, saben todo. Ya uno no sabe nada. Ellos son los que entienden jajaja [repite el gesto de teclear en el celular] (abuelo 6); Le enseñé a papá como coger el pico en un tam pier, que es un jueguito en el compu (nieto 9).

En lo que respecta a prácticas alimentarias Dupuy (s.f.) comparte los planteamientos de Cordier (s.f.) quien señala que niños y jóvenes socializan a sus padres en nuevos comportamientos dietéticos, como transmisores de estándares nutricionales, y ello a consecuencia del papel asignado por el Estado a la escuela en esta dirección, así como de la influencia ejercida por la publicidad (Lobet & Cavalcante, 2014).

A mi mamá le enseñé que a los panqueques se les echa más azúcar que sal...y otras cosas que aprendí en *Asquerosamente rico* que es un programa de comidas que pasan en la tele, y que les enseña a los niños que las cosas no son por cómo se ven, sino por como saben (nieto 9).

Otro campo en el que los niños parecen tener cierta influencia sobre sus padres es el de la religión, con respecto a la cual asumen una perspectiva menos tradicional, más académica y en ocasiones más genuina (Lobet & Cavalcante, 2014).

A mí me gusta rezar, pero no así, rezar es cosa de cada quién [...] estoy en un colegio católico en el que le hacen demasiado énfasis a Jesús y a la Virgen, y Religión es más una materia de relleno, parece que ya no saben de qué hablar, como que les da pereza dar clase, y no tienen profesores especializados, entonces eso es muy aburrido (nieta 1).

El niño le encarga a su padre que le compre unas figuritas para un álbum, le explica el lugar donde debe comprarlas, que sea ese y no otro: “¿pero si sabes bien dónde y de cuáles? Es la tienda que queda en la esquina antes de llegar al parque, papi o mejor después vamos juntos porque de pronto no sabes bien dónde es” (nieto 9).

Es de anotar que los espacios de socialización se han ampliado progresivamente para el caso de la segunda y la tercera generación, las actividades extracurriculares principalmente deportivas y artísticas y en ocasiones académicas entre las que se destacan la práctica deportiva, la

participación en grupos de danza, teatro, música grupos juveniles de carácter religioso y ecológico- en ocasiones creados y liderados por iniciativa propia de los miembros de la tercera generación- semilleros académicos, entre otros siempre en atención creciente por parte de los padres de las necesidades, gustos e intereses de sus hijos.

Todo lo anterior, sumado a los espacios que ofrece la Web y vinculados a la apropiación que hace la generación de los nietos de las tecnologías de la información y la comunicación les permiten crear nuevos usos, nuevos conocimientos, nuevos gustos y también nuevas formas de ser miembro de la propia familia.

## 7 Conclusiones

El planteamiento de Legendre, 1994, como se cita en Mejía Correa (2019) “Todo padre fue un hijo, y lo que haya realizado cada sujeto con lo que resta de ese vínculo hará que repita o no ante las nuevas generaciones lo acontecido” (p. 122), responde a la pregunta por la forma como es llevada a cabo la educación familiar en clave de transmisión intergeneracional, esto se deja leer en los casos analizados, con mayor fuerza por tríada y por saga, que dan cuenta de identificaciones, desidentificaciones, que en algunos casos derivan en lealtades que vivimos como deudas, que no nos permiten fluir y que producen sufrimiento, pero también de modo contrario, que pueden acontecer como gestos habilitantes que nos destinan para la vida (Chalier, 2008).

La ausencia de reconocimiento, no sentirse destinatario del cuidado materno, la exigencia rígida, el recurrir al golpe para doblegar la rebeldía y ser obedecido, des responsabilizarse como padre, pero también filiar al otro, los gestos de acogida y de hospitalidad, pasan de una generación a otra de manera consecutiva o bien intercalada, es decir se interrumpen en una generación y reaparecen en la siguiente, produciendo efectos distintos en unos y en otros por la influencia de cada linaje y que pueden derivar en comportamientos similares o contrarios.

Desde el lugar de hijos somos destinatarios de los legados de los linajes paterno y materno en los que hemos sido inscriptos, que a veces coinciden, pero que también difieren, legados que nos son transmitidos de distintos modos, sobre algunos hemos hecho conciencia, sobre muchos otros no, pero igual actúan quizás con más fuerza que los primeros. Al ocupar el lugar de padres, mantenemos algunos de esos contenidos y formas que nos fueron transmitidos e incorporamos otros nuevos, pero no existe garantía de que sean recibidos por nuestros hijos, sus destinatarios.

En otras palabras, la transmisión intergeneracional, entendida de este modo, sigue vigente y operando en las familias a través de la relación entre las generaciones y en el contexto de la educación familiar, pude palparla en los actos de transmisión que estuvieron presentes: contar, narrar, el deseo de transmitir la vida y también una educación (Chalier, 2008). Queda claro que la transmisión no puede controlarse, ni sus efectos pueden anticiparse, pero asumirnos como sujetos de historicidad familiar (De Gaulejac, 2008; De Gaulejac, 2016), interrogarnos, puede dar lugar a movimientos subjetivos que nos permitan interrumpir repeticiones y abrir la posibilidad de que algo nuevo, diferente, tenga lugar. Para que esto sea posible es necesario comprender la importancia del entre, del lugar vacío (Cornu, 2004), de la separación, de dejar al otro para poder

volver a él, como elemento fundamental para la construcción del vínculo (Muxel, 1996) a modo de lazo que nos conecta y poder construir lo común como algo que está en medio, que nos reúne, nos convoca.

Frente a la identificación de los sentidos en relación con la educación familiar que emergieron de los relatos biográfico-narrativos, la aplicación del MDR muestra una potencia interesante en tanto permite la configuración un dispositivo sistémico de análisis para acceder a los *habitus* una población y realizar lecturas por distintas dimensiones (sexo, generación, conexiones entre generaciones por tríada y saga de pertenencia, entre otras) así como estudiar los movimientos, continuidades y rupturas entre tipologías y típicas y acceder a las interacciones que se producen entre los *habitus* y estudiar distintos asuntos de interés a fondo.

El dispositivo de análisis construido como resultado de la presente investigación, está configurado por 30 sentidos o *habitus* diferentes, entendidos como el efecto producido por la educación familiar. Seis tipologías o tipos: *moralidad y ética del cuidado, solidaridad, responsabilización, consecución-logro, combatividad-confrontación e inconformidad* y dos típicas (agrupaciones de tipologías): *aceptación* (de lo relacional colectivo a la individualización) y *resistencia-individualización* (de la oposición a la intranquilidad). La aplicación de este dispositivo permite concluir que:

La saga familiar tiene incidencia sobre la tipología *solidaridad* que se inscribió completa en la saga 1, la cual se estableció a partir de los abuelos de mayor edad, así como sobre la tipología *inconformidad* inscripta en la saga 2, en favor de los hombres, tendencia última que también se observó para la tipología *responsabilización* que reúne integrantes de ambas sagas.

En la tipología *moralidad y ética del cuidado* se inscribe la tercera parte de la población, con predominio de las mujeres, abuelas y nietas y presencia mayor de la saga familiar 2.

Las huellas de la transmisión entre las tipologías de *habitus* se presentan entre abuelos y padres para *combatividad-confrontación, moralidad y ética del cuidado y solidaridad*; entre padres y nietos para *consecución-logro, e inconformidad* y entre abuelos y nietos en las tipologías *moralidad y ética del cuidado y solidaridad*. En un solo caso abuela, madre y nieta se inscribieron en la misma tipología, esto ocurrió para *moralidad y ética del cuidado*. La relación de tríada se interrumpió en cuatro casos de integrantes de la primera y segunda generación.

En la generación de los nietos se dan movimientos al interior de la típica 1 *aceptación* y de la típica 2 *resistencia* a la típica 1, nietos cuyos predecesores se ubican en los tipos *solidaridad* y

*moralidad y en combatividad-confrontación* y que migran a la tipología *consecución-logro* en la que se inscriben cinco de 10, con prelación de los hombres (cuatro a una).

De todo lo anterior se colige que la educación familiar en el presente estudio tendió a transmitir a las mujeres una orientación hacia la *moralidad y el cuidado* y en los hombres hacia la *responsabilización y el logro*, la primera asociada con la esfera privada, la segunda con la pública dentro de la típica denominada *aceptación* que responde a la preservación del orden patriarcal establecido.

No obstante, una lectura de lo que cobija la típica denominada *resistencia* que incluye los tipos *combatividad-confrontación e inconformidad* agrupa a cinco de los 10 participantes inscritos en la segunda generación, en favor de las mujeres (cuatro a uno), lo que muestra que mientras la generación de las abuelas tendió hacia la *aceptación*, la de las madres lo hizo hacia la *resistencia*.

Des-subalternizarse, emanciparse, desafiar límites, legitimarse, intentar cortar la transmisión del temor que viene viajando desde generaciones anteriores, hablan de empoderamiento, al igual que el acceso a la educación: las siete madres que conforman la segunda generación tienen formación técnica y superior, una en finanzas, dos en el campo de la salud, cuatro en distintas ramas de la ingeniería. En sus discursos cotidianos de crianza, circula el lenguaje propio de este ámbito en relación con la eficiencia en el uso del tiempo, la imposición de métricas altas, el diseño de un proyecto de vida, la formación de los hijos como empresa, como trabajo de la madre que aunado a la tendencia a mantener el control en todas las esferas de desempeño, en especial en la privada, les genera conflicto (Giampino, 2002) y una carga excesiva. (Abellán García & Esparza Catalán, 2009), aunque no siempre lo reconozcan o se ufanen de ello (Mejía Chaverra, 2017).

De modo que lo que en un primer momento pareciera un avance hacia la construcción de un orden más igualitario entre hombres y mujeres, que sugiere un paso adelante en la horadación del patriarcado (Medina-Vicent 2016) y que quizás termine siéndolo en el largo plazo, en el corto refuerza las desigualdades y las reproduce a partir de los procesos de educación familiar (Hernando, 2012), en los que el aprendizaje por imitación tiene mucha fuerza y que como hemos visto son los responsables de la inculcación del *habitus* primario.

La individualización como rasgo identitario atribuido a la globalización en sus múltiples facetas viene en aumento. La educación familiar tiende cada vez más a la satisfacción de las necesidades de los hijos, a la búsqueda de su autorrealización individual a través de la orientación al logro, esto se suma al hecho de que cuatro de los seis tipos de sentidos o *habitus* que emergieron

tienden a la individualización: *responsabilización, consecución-logro, combatividad-confrontación e inconformidad*. A este respecto cabe anotar con Bonvalet (2016), que el apogeo del individualismo característico de nuestras sociedades no parece estar diezmando de los lazos intergeneracionales ni la existencia de grupos familiares; no obstante, cabría preguntarnos ¿podría decirse lo mismo de la solidaridad y de la búsqueda del bien común más allá de los límites de la familia a la que se pertenece?

A cada linaje se vinculan nuevas personas por matrimonio, en ocasiones las ausencias de ambos linajes se encuentran y se refuerzan en los *habitus* que encarnan en los hijos, en ocasiones ofrecen distintas alternativas. En educación familiar en clave de transmisión intergeneracional, entran en juego las influencias de cada progenitor, al igual que la ambivalencia característica de las relaciones entre padres e hijos. No encontré estilos educativos puros en razón de lo que señala la teoría, pero sí una mezcla de rasgos, en los que prevalecen los propios del estilo autoritario y algunos asociados al permisivo (saga familiar 2) para las dos primeras generaciones, con disminución notoria para la de los nietos, en la que a su vez se destacan aspectos vinculados al estilo equilibrado, democrático o autoritativo.

Los sentidos o *habitus* inscriptos en las tipologías *combatividad-confrontación* y *responsabilización*, aparecen asociados a una educación familiar en la que predominaron rasgos del estilo educativo autoritario (rebeldía, ausencia de reconocimiento, delegación de muchas responsabilidades y castigo físico) a los que se sumaron miedo, temor, sentimientos de frustración, para la tipología *inconformidad*, en la que también confluyeron aspectos vinculados al estilo permisivo (sensación de ausencia de cuidado, desresponsabilización y dificultades con el límite) que denotan sufrimiento psíquico.

Para las tipologías *moralidad y ética del cuidado y solidaridad*, hubo combinación de rasgos de los estilos autoritario (para el primero contenidos como pulcritud, culpa, silenciamiento, cuidado de los otros, castigo físico) y de forma incipiente del equilibrado (diálogo persuasivo, disminución del castigo en algunos casos), relación que se invierte para la tipología *Consecución-logro* en favor del estilo equilibrado (normas claras, confianza, diálogo, erradicación del castigo físico en varios casos, disminución en frecuencia e intensidad para la mayoría). Los participantes inscriptos en esta tipología expuestos a rasgos del estilo autoritario (exigencia, rigidez, castigo físico) se ubicaron en los extremos y muestran signos de sufrimiento psíquico.

En cuanto a lo que permanece y lo que cambia en materia de educación familiar en clave de transmisión intergeneracional para la población partícipe a lo largo del período de observación (1950 -2020) partiendo de que el cambio hay elementos de permanencia concluyo que:

Como *obstinaciones duraderas* se mantiene la posición de padres y abuelos en el lugar de la responsabilidad educativa y la de los nietos que reconoce la autoridad de quienes transmiten, aunque con diversos matices, una prueba más de que la transmisión en el contexto de la educación familiar sigue vigente (Hassoun, 1996; Diker, 2004). Así mismo, se mantiene la transmisión del respeto, la obediencia y el castigo físico, rasgos que compaginan con el estilo educativo autoritario. Los dos primeros para los abuelos con un carácter de “irrestringidos” para los padres bajo una connotación más flexible, para los nietos, conservan su vigencia, pero tienen lugar en un contexto de cercanía emocional que les permite hacer oír sus voces, argumentar, participar, lo que corrobora que “en una medida mucho mayor. que antes, a los niños se les concede una participación más significativa en las decisiones, se les reconoce cierta autonomía” (Elias, 1998, p. 412). Con respecto al castigo físico, es claro que, aunque disminuye en frecuencia e intensidad se resiste a desaparecer, sigue arraigado en la cultura (Carrillo- Urrego, 2018; Mejía Correa, 2019; Pulido et al., 2013).

Como *obstinaciones en eclipse* emergen la religiosidad que pasa de ser contenido central en la educación familiar de abuelos y padres a práctica en declive salvo algunas excepciones para el caso de los nietos. Los refranes y dichos, una de las estrategias más usadas anteriormente en la educación familiar en el contexto social y cultural de los participantes, eficaz en otros tiempos para afianzar los *habitus* (Benjumea Aristizábal, 2019) solo emergieron en el relato biográfico de una de las abuelas y languidecen en el paso a la generación siguiente. El miedo como estrategia para controlar el comportamiento, que viene perdiendo progresivamente su efectividad, bastante debilitado para la generación de los nietos.

Como *novedades* en tensión están las expectativas que encarnaron en cada generación pero que tuvieron sus orígenes en la que inmediatamente las precedió: para los abuelos el trabajo, para los padres el estudio y para los nietos la autorrealización, que va de la mano de la atención a sus necesidades e intereses por padres, lo que se acompaña con rasgos de un estilo educativo equilibrado. La tecnología asociada siempre con la novedad es reconocida por los abuelos y los padres como un asunto importante, pero a la vez es sindicada por muchos de ellos de atentar contra la unidad familiar, y en ese sentido se afirman en la necesidad de controlar y regular su uso, lo que

a veces entra en tensión con su irrupción en la vida de las nuevas generaciones a edades cada vez más tempranas.

Se refuerza la hipótesis del hibridaje de los estilos educativos familiares, como signo de lo que Elias (1998) denomina en su texto *La civilización de los padres y otros ensayos* un período de transición.

Con respecto a lo que pasa de las generaciones jóvenes a las mayores en el contexto de la educación familiar en primer lugar está la situación crucial que alude al hecho que constituye la relación entre ambos, y tiene que ver con el “hacer nacer” que está puesta en los hijos en tanto son ellos los que hacen nacer a sus padres como padres (Legendre, 1996). Una segunda situación de la que tomo distancia, aunque otros la reconozcan como tal, es la que alude al hijo como padre de su padre, invirtiendo los lugares simbólicos inintercambiables por principio produciendo sobre exigencia en los hijos y desresponsabilización en los padres y toda clase de malos entendidos que seguirán su viaje de generación en generación hasta que sean interrumpidos.

Y finalmente una tercera situación ampliamente reconocida. Veamos: si bien la familia sigue siendo un espacio privilegiado para la transmisión en los registros biológico, antropológico y psíquico (De Gaulejac, 2016) como lo he estado argumentando a lo largo de la presente investigación, no es menos cierto que en el transcurso del tiempo en las sociedades occidentales, los espacios de socialización para los niños se han venido ampliando: el ingreso a la escolaridad, la interacción con pares a edades cada vez más tempranas, la participación en actividades extracurriculares a nivel artístico, deportivo, ecológico y académico, en grupos y colectivos infantiles y juveniles, cuya creación incluso algunos de los nietos partícipes de este estudio han liderado, dan cuenta de ello.

Cabe mencionar también, aunque en menor medida por el control que ejercen los padres sobre el uso de la tecnología, para este estudio especialmente con los nietos menores de 14 años, el acceso a plataformas de entretenimiento como Netflix y a otros escenarios en línea, espacios en los que niños y adolescentes apropian contenidos y preferencias que ponen a circular en sus familias y que acaban promoviendo nuevas prácticas relacionadas con el consumo, la alimentación y el uso de la tecnología, entre otros aspectos, en los que ilustran a sus padres y abuelos (Lobet & Cavalcante, 2014).



## **8 Recomendaciones**

Los resultados de esta investigación evidencian la complejidad que encierra la educación familiar, más aún, cuando se pone en el centro de la reflexión la transmisión intergeneracional, hecho que exige un abordaje interdisciplinar en el que la pedagogía entre en diálogo con otros campos.

Es a partir de este planteamiento que formulo las siguientes recomendaciones en torno a dos ejes: el primero, relacionado con un posible temario para futuras investigaciones; el segundo orientado al diseño de propuestas de intervención y formación articuladas a la política pública de atención a la infancia.

### **Derivaciones para futuras investigaciones**

La presente investigación abre un panorama de indagación en materia de educación familiar en clave de transmisión intergeneracional a manera de cantera de trabajo para futuros estudios, el cual podría versar, entre otros, sobre asuntos tales como las relaciones de fratría; la abuelidad; el poder instituyente del narrar en el marco de la relación intergeneracional entre abuelos, padres y nietos; la construcción del vínculo entre padres e hijos (asimetría, autoridad, separación, confianza, reconocimiento, desidealización); don y deuda en la educación familiar; el lugar del cuidado y sus matices de género; el deslinde entre cuidado y sacrificio; el arraigo del castigo físico y sus efectos sobre la configuración de las subjetividades; los avatares en la instauración del límite en el contexto de la educación familiar (el límite impuesto por el propio cuerpo vs. la instalación de límites dentro de los límites); la relación entre sexualidad, deseo de saber y poder en el contexto de la transmisión entre generaciones y en conexión con los estilos educativos familiares. De igual manera indagar sobre asuntos relacionados con el cuestionamiento a la idea de progreso, la caída de los referentes, la inmediatez y el hedonismo como asuntos propios de la contemporaneidad, en relación con las categorías de espacio de experiencia y horizonte de expectativa en el marco de las relaciones intergeneracionales, podría aportar de manera significativa a este campo.

Por otra parte, en función de la tendencia observada en la educación familiar hacia el individualismo resulta prioritario fortalecer perspectivas de abordaje que convoquen a pensar y a construir lo común.

Hallazgos presentes en la tercera generación, es decir en la de los nietos, relacionados con discapacidad, enfermedad, adicción y otro tipo de situaciones, sugieren la potencia que muestran los relatos biográfico-narrativos cruzados para seguir las huellas de la transmisión a lo largo de varias generaciones, no solo con finalidades comprensivas sino también terapéuticas o de otros órdenes.

Finalmente, podría resultar interesante realizar estudios similares utilizando el MDR, con poblaciones de otros contextos geográficos y que responden a otras tipologías familiares diferentes a la nuclear biparental, como la monoparental, la homoparental, la reconstituida, entre otros.

### **Derivaciones para propuestas de intervención y formación**

En atención a la alianza que existe entre la educación familiar y la educación infantil, que conecta también con la formación parental y la formación de maestros para la infancia, considero pertinente:

Nutrir a nivel teórico y metodológico los espacios de reflexión sobre la educación familiar y la transmisión intergeneracional existentes en los planes de estudio de los programas de formación de maestros para la infancia que les permita posicionarse como sujetos de historicidad familiar y a partir de allí interrogarse sobre lo que pasa y lo que no en el contexto de la transmisión, en otras palabras, conminarlos a comprometerse con un trabajo de elaboración que redunde en beneficio de los niños y las niñas y sus familias, sujetos con los que llevan a cabo el ejercicio de su oficio de educar.

Participar en el diseño de propuestas de formación parental en torno a la educación familiar y al lugar que en ella ocupa la transmisión intergeneracional, pensadas no desde la prescripción sino desde la comprensión en articulación con la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre (Ley 1804 del 2 de agosto de 2016), así como fortalecer la línea acción de dicha política relacionada con la gestión del conocimiento a partir de los resultados de investigaciones desarrolladas en el campo.

Contribuir en la formulación de la Estrategia Nacional Pedagógica y de Prevención que propende por la eliminación del castigo físico y los tratos crueles, humillantes o degradantes contra niños, niñas y adolescentes establecida por la Ley 2089 del 14 de marzo de 2021.

### Referencias

- Abellán García, A., & Esparza Catalán, C. (2009). Solidaridad familiar y dependencia entre las personas mayores. *Informes Portal Mayores*, 99, 1–22.
- Aguilar Ramos, C. (2005). Las prácticas educativas en el ámbito familiar. En *La infancia en la historia: Espacios y representaciones* (pp. 1–10). Donostia Erein.
- Aguilar Ramos, M. C. (2002). *Educación familiar: una propuesta disciplinar y curricular*. Aljibe.
- Alonso García, J., & Román Sánchez, J. M. (2005). Estilos educativos familiares y autoestima de los hijos de 4 y 5 años. *Revista de Psicología: General y Aplicada*, 58(1), 101–114.
- Appel, M. (2005). La entrevista autobiográfica narrativa: Fundamentos teóricos y la praxis del análisis mostrada a partir del estudio de caso sobre el cambio cultural de los Otomíes en México. *Forum : Qualitative Social Research*, 6(2), 127 párrafos.
- Arnold-Cathalifaud, M., Thumala Dockendorff, D., & Urquiza Gómez, A. (2006). La solidaridad en una sociedad individualista. *Theoria*, 15(1), 9–23.
- Attar-Schwartz, S., Tan, J. P., & Buchanan, A. (2009). Adolescents' perspectives on relationships with grandparents: The contribution of adolescent, grandparent, and parent-grandparent relationship variables. *Children and Youth Services Review*, 31(9), 1057–1066. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2009.05.007>
- Bauman, Z., & Leoncini, T. (2018). *Generación líquida: Transformaciones en la era 3.0*. Paidós. <https://doi.org/10.1177/1532708603254356>
- Beck, U. (2008). Generaciones globales en la sociedad del riesgo mundial. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 82–83, 19–34.
- Bengtson, V. L., Copen, C. E., Putney, N. M., & Silverstein, M. (2009). A Longitudinal Study of the Intergenerational Transmission of Religion. *International Sociology*, 24(3), 325–345. <https://doi.org/http://10.0.4.153/0268580909102911>
- Benjumea Aristizábal, M. A. (2019). *Habitus en estudiantes de doctorado en relación con sus trayectorias sociales y científicas (Tesis doctoral)*. Universidad de Antioquia.
- Bernal, A., & Sandoval, L. (2013). “Parentalidad positiva” o ser padres y madres en la educación familiar. *Estudios Sobre Educación*, 25, 133–149.
- Bertaux, D., & Bertaux-Wiame, I. (1994). El patrimonio y su linaje: transmisiones y movilidad social en cinco generaciones. *Estudios Sobre Las Culturas Contemporáneas*, 6(18), 27–56.

- Betancur Ramírez, F. A. (2001). *El Carmen de Viboral, 1850-1950. Una historia local*. [sin publicador].
- Bohnsack, R. (1999). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. Springer-Verlag.
- Bohnsack, R. (2010). Documentary Method and Group Discussions. En *Qualitative Analysis and Documentary Method in International Education Research* (pp. 99–124). Barbara Budrich Publishers, Opladen & Farmington Hills.
- Bohnsack, R., Pfaff, N., & Weller, W. (Eds.). (2010). *Qualitative Analysis and Documentary Method in International Education Research*. Barbara Budrich Publishers, Opladen & Farmington Hills.
- Bolívar Botía, A. (2002). El estudio de caso como informe biográfico-narrativo. *Arbor*, 171(675), 559–578. <https://doi.org/10.3989/arbor.2002.i675.1046>
- Bonvalet, C. (2016). Las relaciones intergeneracionales: ¿problema actual o reminiscencia del pasado? *Papeles de Poblacion*, 22(88), 47–75. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-74252016000200047](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252016000200047)
- Bornat, J. (1994). Bertaux Daniel and Thompson Paul (eds), *Between Generations: Family Models, Myths and Memories*, International Yearbook of Oral History and Life Stories, Volume II, Oxford University Press, Oxford, 1993, 221 pp., £30, ISBN 0 198 20249 0. *Ageing and Society*, 14(03), 461–462. <https://doi.org/10.1017/S0144686X00001732>
- Boszormenyi-Nagy, I., & Spark, G. (2017). *Lealtades invisibles* (2nd ed.). Amorrortu.
- Botero, P., Vega, M., & Orozco, M. (2012). Relaciones intergeneracionales: implicaciones en procesos de formación política en jóvenes. *Revista Latinoamericana En Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(2), 897–911.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI Editores.
- Burnett, J. (2010). *Generations: The Time Machine in Theory and Practice*. Ashgate Publishing Limited.
- Caballero Guisado, M., & Baigorri Agoiz, A. (2013). ¿Es Operativo El Concepto De Generación? *Aposta: Revista de Ciencias Sociales*, 56, 1–45.
- Caïs Fontanella, J., Folguera Cots, L., & Formoso Araujo, C. (2014). *Investigación cualitativa longitudinal*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Calero, A. D. (2016). Actividades extraescolares durante la adolescencia: Características que

- facilitan las experiencias óptimas. *Psicoperspectivas*, 15(2), 103–109. <https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL15-ISSUE2-FULLTEXT-856>
- Cámara Estrella, Á. M., & López González, J. B. (2011). Estilos de educación en el ámbito familiar. *Reop*, 22(3), 257–276.
- Cantillo Valero, C. (2015). *Imágenes infantiles que construyen identidades adultas. Los estereotipos sexistas de las princesas Disney desde una perspectiva de género. Efectos a través de las generaciones y en diferentes entornos: digital y analógico (Tesis doctoral)* [Universidad Nacional de Educación a Distancia]. [http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Ccantillo/CANTILLO\\_VALERO\\_Carmen\\_Tesis.pdf](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Ccantillo/CANTILLO_VALERO_Carmen_Tesis.pdf)
- Cárdenas-Palermo, Y. (2021). Vínculo intergeneracional , infancia y educación: notas para pensar la función de la escolarización de los niños. *Revista Colombiana de Educación*, 1(83), 1–17. <https://doi.org/10.17227/rce.num83-11375>.
- Carrillo-Urrego, A. (2018). Castigos en la crianza de los hijos e hijas: un estado de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2), 719–740. <https://doi.org/10.11600/1692715x.16206>
- Chalier, C. (2008). *Transmettre, de génération en génération*. Buchet /Chastel.
- Cicchelli-Pugeault, C., & Cicchelli, V. (1999). *Las teorías sociológicas de la familia*. Ediciones Nueva Visión.
- Congreso de la República de Colombia. (14 de mayo de 2021). (Ley 2089). (2021). *Por medio de la cual se prohíbe el uso del castigo físico, los tratos crueles, humillantes o degradantes y cualquier tipo de violencia como método de corrección contra niñas, niños y adolescentes y se dictan otras disposiciones*. <http://www.suin.gov.co/viewDocument.asp?id=30041715>
- Congreso de la República de Colombia. (2 de agosto de 2016) (Ley 1804). (2016). *Por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones*. En *D. O.* 49953.
- Congreso de la República de Colombia. (20 de junio de 2019). (Ley 1959). (2019). *Por medio de la cual se modifican y adicionan artículos de la ley 599 de 2000 y la ley 906 de 2004 en relación con el delito de violencia intrafamiliar*. <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/30036594>
- Congreso de la República de Colombia. (26 de julio de 2017). (Ley 1857). (2017, July 26). *Por*

- medio de la cual se modifica la ley' 1361 de 2009 para adicionar y complementar las medidas de protección de la familia y se dictan otras disposiciones. En *D. O. 50306*. [http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_1857\\_2017.html](http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1857_2017.html)
- Congreso de la República de Colombia. (27 de julio de 2010). (Ley 1404). (2010). “Por la cual se crea el programa escuela para padres y madres en las instituciones de educación preescolar, básica y media del país.” En *D. O. 47783*. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-381579.html?\\_noredirect=1](https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-381579.html?_noredirect=1)
- Congreso de la República de Colombia. (3 de diciembre de 2009). (Ley 1361). (2009). Por medio de la cual se crea la Ley de Protección Integral a la Familia. En *D. O. 47552*. [https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley\\_1361\\_2009.htm](https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1361_2009.htm)
- Congreso de la República de Colombia. (8 de febrero de 1994). (Ley 115). (1994). *Por la cual se expide la Ley general de educación*. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Congreso de la República de Colombia. (8 de noviembre de 2006). (Ley 1098). (2006). Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. En *D. O. 46446*. [http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_1098\\_2006.html](http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1098_2006.html)
- Constitución Política de Colombia. (1991). *Secretaría del Senado*. [http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion\\_politica\\_1991.html](http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html)
- Cornu, L. (2004). Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, fintud. In *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción* (pp. 27–38). Centro de Publicaciones· Educativas y Material Didáctico.
- Cornu, L. (2009). Lugares y compañías. En J. Larrosa (Ed.), *Entre nosotros: sobre la convivencia entre generaciones* (pp. 51–65). Fundació Viure i Conviure.
- Corral, L. (2020). *Decidir en educación: una perspectiva política y poética*. Ediciones UNL.
- De Gaujelac, V. (2007). L’impératif généalogique. *Enfances, Familles, Générations*, 7, 1–10. <https://doi.org/10.7202/017783ar>
- De Gaulejac, V. (2008). *Las fuentes de la vergüenza*. Marmol-Izquierdo.
- De Gaulejac, V. (2016). *La historia que heredamos: novela familiar y trayectoria social*. Del Nuevo Extremo.
- Déchaux, J.-H. (2014). Une autre manière de fabriquer de la parenté? Des nouvelles techniques de reproduction à l’utérus artificiel. *Enfances, Familles, Générations*, 21, 150–175.

- Delory-Momberger, C. (2015). *La condición biográfica: ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2012). *Manual de investigación cualitativa: métodos de recolección y análisis de datos (Vol. IV)*. Editorial Gedisa.
- Diker, G. (2004). Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión? En *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción* (pp. 223–230). Centro de Publicaciones· Educativas y Material Didáctico.
- Dunn, J., Fergusson, E., & Maughan, B. (2006). Grandparents, grandchildren, and family change in contemporary Britain. In *Families Count: Effects on Child and Adolescent Development* (pp. 299–318). Cambridge University Press.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511616259.013>
- Ecarius, J. (2002). *Familienerziehung im historischen Wandel: Familienerziehung im historischen Wandel*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-10038-6>
- Echevarría, I. (2009). El descubrimiento de la juventud: apuntes sobre el origen y los fundamentos del llamado conflicto generacional. En J. Larrosa (Ed.), *Entre nosotros: sobre la convivencia entre generaciones* (pp. 233–243). Fundació Viure i Conviure.
- Eliás, N. (1998). *La civilización de los padres y otros ensayos*. Editorial Norma.
- Fermoso Estébanez, P. (2003). Relaciones familiares pareja, paternidad y fratría. In *Educación familiar. Nuevas relaciones humanas y humanizadoras* (pp. 27–47). Narcea.
- Flick, U. (2004). La entrevista episódica. En *Introducción a la investigación cualitativa* (pp. 118–125). Ediciones Morata.
- Frigerio, G. (1992). Obstinaciones y estrategias. Fracaso escolar y sectores populares en Argentina. *Propuesta Educativa*, 4(6), 35–44.
- Frigerio, G. (2004). Los avatares de la transmisión. En *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción* (pp. 11–26). Centro de Publicaciones· Educativas y Material Didáctico.
- Fuentes, L. C. (2018). La Religiosidad y la Espiritualidad ¿Son conceptos teóricos independientes? *Revista de Psicología*, 14(28), 109–119.  
<http://erevistas.uca.edu.ar/index.php/RPSI/article/download/1742/1629>
- Gálvez Manrique, D. (2019). Propuesta de fortalecimiento de vínculos paterno-filiales en las futuras generaciones en relación a las nuevas tecnologías de la información y comunicación.

- Apuntes de Bioética*, 2(2), 116–145. <https://doi.org/10.35383/apuntes.v2i2.290>
- García Sánchez, B. Y. (2006). Consideraciones históricas sobre la relación familia y educación. *Educación y Ciencia*, 8, 3–18.
- Gervilla Castillo, E. (2003). Axiología familiar. La educación moral y religiosa. En *Educación familiar. Nuevas relaciones humanas y humanizadoras* (pp. 49–63). Narcea.
- Giampino, S. (2002). *¿Son culpables las madres que trabajan?* Siglo XXI.
- Giddens, A. (2000). *Un mundo desbocado: Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Taurus.
- Giraldo Montoya, L. E. (Ed.). (2006). *Vida y Obra: Ramón Antonio Giraldo Arango “Don Ramón.”* [El autor].
- Goldstein, M. (2014). La parentalidad de nuestra época. En *Parentalidades: Interdependencias transformadoras entre padres e hijos* (pp. 227–238). Lugar Editorial.
- Gomila, M. A. (2005). Las relaciones intergeneracionales en el marco de la familia contemporánea: cambios y continuidades en transición hacia una nueva concepción de la familia. *Historia Contemporanea*, 31(2), 505–542.
- González Bernal, P. J., & De La Fuente Anuncibay, R. (2008). Relevancia psico-socio-educativa de las relaciones generacionales abuelo-nieto. *Revista España de Pedagogía*, 239, 103–118.
- Goodman, C. C. (2003). Intergenerational triads in grandparent-headed families. *Journals of Gerontology Series B-Psychological Sciences and Social Sciences*, 58(5), S281–S289.
- Granado Palma, M. (2019). Educación y exclusión digital: los falsos nativos digitales. *Revista de Estudios Socioeducativos: RESED*, 7, 27–41. [https://doi.org/10.25267/rev\\_estud\\_socioeducativos.2019.i7.02](https://doi.org/10.25267/rev_estud_socioeducativos.2019.i7.02)
- Gubrium, J. F., & Holstein, J. A. (Eds.). (2006). *Couples, kinds, and family life*. Oxford University Press.
- Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Ediciones de la Flor.
- Henao López, C., Ramírez Palacio, C., & Ramírez Nieto, L. A. (2007). Las prácticas educativas familiares como facilitadoras del proceso de desarrollo en el niño y niña. *El Ágora USB*, 7(2), 233–240.
- Henao Pérez, Y. (2011). *Cambios con relación a las prácticas de crianza en tres generaciones de un grupo familiar en el barrio Alcalá de Envigado, durante los años 1981-2011: estudio de un caso intergeneracional (Tesis de Maestría)* [Universidad de San Buenaventura Seccional



- Medellín]. <http://hdl.handle.net/10819/754>
- Hernando, A. (2012). *la fantasía de la individualidad: Sobre la construcción sociohistórica sociohistórica del sujeto moderno*. Katz Editores.
- Koselleck, R. (1993). “Espacio de experiencia” y “horizonte de expectativa”, dos categorías históricas. En *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos* (pp. 333–357). Paidós.
- Krauskopf-Roger, D. (2019). Relaciones intergeneracionales, emancipación e independencia de jóvenes estudiantes chilenos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 75–87. <https://doi.org/10.11600/1692715x.17104>
- Legendre, P. (1996). *El inestimable objeto de la transmisión: Estudio sobre el principio genealógico en Occidente*. Siglo XXI.
- Lobet, D., & Cavalcante, L. E. (2014). Upward transmission , inverted filiation , reverse socialization: intergenerational relationships considered inversely. *Enfances, Familles, Générations*, 20, 1–12.
- López-Montaña, L. M., & Herrera-Saray, G. D. (2014). Epistemología de la ciencia de familia- Estudios de familia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 65–76. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1212080413>
- Lüscher, K., Hoff, A., Viry, G., Widmer, E., Sánchez, M., Lamura, G., Renzi, M., Klimczuk, A., Oliveira, P. D. S., Neményi, Á., Veress, E., Bjursell, C., & Boström, A. (2016). *Generaciones , relaciones intergeneracionales , política generacional*. Universität Konstanz.
- Maldonado, M. C., & Micolta, A. (2003). La autoridad, un dilema para padres y madres al final del siglo XX. EL caso Cali. En *Padres y madres en cinco ciudades colombianas: Cambios y permanencia* (pp. 189–221). Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales.
- Mannheim, K. (1993). El problema de las generaciones. *Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 62, 193–242. <https://doi.org/10.1177/0276146708325386>
- Marías, J. (1949). *El método histórico de las generaciones*. Revista de Occidente.
- Marín-Rengifo, A. L., & Palacio-Valencia, M. C. (2016). El abuelazgo: enlace intergeneracional en la crianza y cuidado de la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 7, 11–27. <https://doi.org/http://10.0.66.255/rlef.2015.7.2>
- Martínez-García, J. S. (2017). El habitus. Una revisión analítica. *Revista Internacional de*

- Sociología*, 75(3), e067. <https://doi.org/10.3989/ris.2017.75.3.15.115>
- Maués dos Santos, T., da Costa Silva, S. S., & Ramos Pontes, F. A. (2011). A participação dos avós no cuidado dos netos em uma comunidade ribeirinha amazônica. *Psicologia: Teoria e Prática*, 13(1), 182–197.
- Medina-Vicent, M. (2016). La ética del cuidado y Carol Gilligan: una crítica a la teoría del desarrollo moral de Kohlberg para la definición de un nivel moral postconvencional contextualista. *Daimon. Revista de Filosofía*, 0507, 224–239.
- Megías Quirós, I., & Ballesteros Guerra, J. C. (2011). *Abuelos y abuelas... para todo: percepciones en torno a la educación y el cuidado de los nietos*. Fundación de Ayuda contra la Drogadicción. <http://www.fad.es/sites/default/files/Abuelos completo.pdf>
- Mejía Chaverra, D. C. (2017). *Entre el ángel del hogar y la matrona paisa: discursos de disciplinamiento y subjetivación femenina en la Medellín moderna (Tesis de Maestría)* [Universidad de Antioquia, Medellín]. <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/7172>
- Mejía Correa, M. P. (2019). *El poder de los impotentes: representaciones de los educadores sobre el castigo físico infligido a los niños*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Mèlich, J. C. (2009). La formación inquietante de la memoria. En J. Larrosa (Ed.), *Entre nosotros: sobre la convivencia entre generaciones* (pp. 85–95). Fundació Viure i Conviure.
- Melo González, J. O. (2020). *Colombia: una historia mínima*. Crítica.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2014). *Sentido de la educación inicial*. Ministerio de Educación Nacional.
- Monserud, M. A. (2008). Intergenerational relationships and affectual solidarity between grandparents and young adults. *Journal of Marriage and Family*, 70(1), 182–195. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2007.00470.x>
- Monzani, M. A. (2018). Segunda conferencia “Infancias: Pensar el cuidado.” *Seminario Binacional: Infancias, Educación y Política*.
- Moreira Solórzano, K. J., Zambrano Acosta, V. M., & Zambrano Acosta, J. M. (2019). Apuntes sobre la familia y su esencia orientadora en el desarrollo de los adolescentes y jóvenes en el contexto escolar. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*, Julio. <https://www.eumed.net/rev/caribe/2019/07/familia-desarrollo-adolescentes.html>
- Muxel, A. (1996). *Individu et mémoire familiale*. Hachette Littératures.

- Nohl, A.-M. (2010). The Documentary Method and the Interpretation of Interviews. In *Qualitative Analysis and Documentary Method in International Education Research* (pp. 195–217). Barbara Budrich Publishers, Opladen & Farmington Hills.
- Núñez Cubero, L. (2003). Relación familia-escuela. Fracaso escolar. En *Educación familiar. Nuevas relaciones humanas y humanizadoras* (pp. 121–130). Narcea.
- Pérez Alonso-Geta, P. M. (2003). Crianza y Estilos familiares de educación. En *Educación familiar. Nuevas relaciones humanas y humanizadoras* (pp. 65–80). Narcea.
- Pfaff, N., Bohnsack, R., & Weller, W. (2010). Reconstructive Research and the Documentary Method in Brazilian and German Educational Science – An Introduction. In *Qualitative Analysis and Documentary Method in International Education Research* (pp. 7–38). Barbara Budrich Publishers, Opladen & Farmington Hills.
- Posada-Giraldo, D. M. (2018). Sentidos otorgados a la educación familiar en los relatos biográfico-narrativos de abuelos, padres y nietos pertenecientes a 10 familias antioqueñas: Un estudio intergeneracional. En *III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes. Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias. EJE 3 Juventudes e Infancias: Narrativas Culturales y Hegemonías* (pp. 1481–1490). Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE).
- Posada-Giraldo, D. M. (2021a). Educación familiar de generación en generación: trazas de la transmisión. En R. E. Quiroz Posada & J. C. Echeverri Álvarez (Eds.), *Sentidos, enfoques y perspectivas de la investigación en educación en tiempos de incertidumbre* (pp. 123–134). UPB, UdeA. <https://doi.org/10.18566/978-958-764-946-8>
- Posada-Giraldo, D. M. (2021b). La infancia en los relatos biográfico-narrativos de abuelos, padres y nietos: Cambios y permanencias (1950-2020). *Revista Colombiana de Educación*, 1(82), 303–322. <https://doi.org/10.17227/rce.num82-11379>
- Posada-Giraldo, D. M., & Runge Peña, A. K. (2020). Aproximación conceptual al tema de las generaciones. Una lectura desde la Educación y la Pedagogía. *Uni-Pluriversidad*, 20(2), e2020205. <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.20.2.05>
- Pratt, M. W., & Fiese, B. H. (Eds.). (2004). *Family stories and the life course across time and generations*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Presidencia de la República. (27 de abril de 2005). Decreto 1286 [Ministerio de Educación Nacional]. (2005). Por el cual se establecen normas sobre la participación de los padres de

- familia en el mejoramiento de los procesos educativos de los establecimientos oficiales y privados, y se adoptan otras disposiciones. En *D. O.* 45893. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1259340>
- Presidencia de la República. (3 de agosto de 1994). Decreto 1860 [Ministerio de Educación Nacional]. (1994). Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. En *D. O.* 41473. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-172061\\_archivo\\_pdf\\_decreto1860\\_94.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf)
- Pujadas i Muñoz, J. J. (2002). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Pulido, S., Castro-Osorio, J., Peña, M., & Ariza-Ramírez, D. P. (2013). Pautas, creencias y prácticas de crianza relacionadas con el castigo y su transmisión generacional. *Revista Latinoamericana Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 245–259. <https://doi.org/10.11600/1692715x.11116030912>
- Puyana Villamizar, Y. (2003). Cambios y permanencias en la paternidad y la maternidad. En *Padres y madres en cinco ciudades colombianas: Cambios y permanencia* (pp. 45–79). Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales.
- Ramírez Castillo, M. A., & Sola Martínez, T. (2006). El papel educativo de los padres. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 58(2), 233–246.
- Ramírez Varela, F. (2020). Juventud y movimientos sociales: reflexiones sobre la Generación Glocal latinoamericana. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, 14, e030. <https://doi.org/10.24215/18524907e030>
- Real Academia Española. (2020). *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/>
- Ribeiro Cardoso, A., & Torraca de Brito, L. M. (2014). Ser avó na família contemporânea: que jeito é esse? *Psico-USF*, 19(3), 433–441. <https://doi.org/http://10.0.6.54/1413-82712014019003006>
- Ribeiro, R. A. (2019). *Estilos parentales, apego y tolerancia a la frustración: transmisión intergeneracional abuelos-padres-nietos (Tesis doctoral)*. Universidad Ramon Llull.
- Rivas Borrell, S. (2010). Transmisión de valores educativos en la relación abuelos-nietos en familias con personas dependientes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 859–865.
- Robles-Estrada, E., Oudhof-van Barneveld, H., & Mercado-Maya, A. (2019). Transición a la

- maternidad/ paternidad y prácticas de crianza en tres generaciones. *Pensando Psicología*, 15(26), 1–28. <https://doi.org/10.16925/2382-3984.2019.02.02>
- Rodríguez-Buitrago, A. G. (2015). El abuelo como agente socializador: un análisis desde la visión de los niños del colegio Gabriel García Márquez, Tunja, Boyacá. *Revista Eleuthera*, 13, 30–45. <https://doi.org/http://10.0.66.255/elev.2015.13.3>
- Rodríguez Pérez, A. (2007). Principales modelos de socialización familiar. *Foro de Educación*, 9, 91–97.
- Rodríguez Triana, Z. E. (2011). La interactividad en una práctica educativa familiar (estudio de caso en la familia en situación de transnacionalidad). *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 3, 65–84.
- Rotenberg, E. (2014). La “función parental verdadero self”, base de la integración del Yo.” En *Parentalidades: Interdependencias transformadoras entre padres e hijos* (pp. 37–70). Lugar Editorial.
- Rozenbaum, A. (2014). Parentalidad y transmisión generacional. En *Parentalidades: Interdependencias transformadoras entre padres e hijos* (pp. 71–94). Lugar Editorial.
- Salazar Henao, M., Botero Gómez, P., & Torres, M. L. (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. *Foro Mundial de Grupos de Trabajo Por La Primera Infancia Sociedad Civil*, 28–38. <file:///C:/Users/weimar.cardona/Downloads/01780078.pdf>
- Seoane Pinilla, J. (1990). En la contingencia, la ironía y la solidaridad. *Isegoría*, 2, 196–199. <https://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/view/398>
- Settles, B. H., Zhao, J., Mancini, K. D., Rich, A., Pierre, S., & Oduor, A. (2009). Grandparents Caring for their Grandchildren: Emerging Roles and Exchanges in Global Perspectives. *Journal of Comparative Family Studies*, 40(5), 827–848.
- Sperling, D. (2018). *La diferencia: sobre filiación y avatares de la ley en occidente*. Miño y Dávila.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Strom, R. D., & Strom, P. S. (2017). Grandparent learning and cultural differences. *Educational Gerontology*, 43(8), 417–427. <https://doi.org/10.1080/03601277.2017.1314642>
- Taberner Guasp, J. (2012). *Familia y Educación: instituciones reflexivas en una sociedad cambiante*. Tecnos.

- Torres Cruz, M. de L., & Ruiz Badillo, A. (2012). Motivación al logro y el locus de control en estudiantes resilientes de bachillerato del Estado de México. *Psicología Iberoamericana*, 20(2), 49–57. <http://www.redalyc.org/pdf/1339/133928816007.pdf>
- Universidad Nacional del Litoral. Facultad de Humanidades y Ciencias. (2016). *Proyecto de carrera Doctorado en Sentidos, Teoría y Prácticas de la Educación*.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2021). El sinuoso itinerario de la Pedagogía en Argentina [video]. En *YouTube*. <https://www.youtube.com/watch?v=pY6hB3RP3GE>
- Valdivia Sánchez, M. del C. (2003). los estilos educativos en la educación familiar. *Letras de Deusto*, 33(99), 29–61.
- Valdivieso-León, L., Román, J.-M., Valle Flores, L., & Aken, M. V. A. G. (2016). Prácticas educativas familiares: ¿cómo las perciben los padres? ¿cómo las perciben los hijos? ¿qué grado de acuerdo hay? *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 55(1), 129–151. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.55-Iss.1-Art.310>
- Vergara, H. (1956). Combatividad contra agresividad en la higiene mental: La cultura occidental debe revisar su estatuto de valores. *Revista Colombiana de Psicología*, 1–2, 130–141.
- Vilanova, N., & Ortega, I. (2017). *Generación Z: Todo lo que necesitas saber sobre los jóvenes que han dejado viejos a los millennials*. Plataforma.
- Yusuf, M. (2016). The measurement analysis of parent-grandparent as educator questionnaire (parent version). *International Review of Management and Marketing*, 6(4), 1–5.
- Yusuf, M., Mai, M. Y. M., & Salih, M. (2016). Gender differences in perceptions of grandchildren towards grandparent nurturing. *International Review of Management and Marketing*, 6(4), 185–189.

## **Anexos**

### **Anexo 1. Pauta entrevista dirigida a abuelos, padres y nietos mayores de ocho años**

Sentidos que sobre la educación familiar en clave de transmisión intergeneracional emergen de los relatos biográfico-narrativos de abuelos, padres y nietos, pertenecientes a 10 tríadas inscriptas en dos sagas familiares, originarias del municipio antioqueño de El Carmen de Viboral. Al interior del Programa de Doctorado en Educación ofertado por la Universidad de Antioquia se adelanta la presente investigación que busca Interpretar los sentidos otorgados a la educación familiar que emergen de los relatos biográfico-narrativos de abuelos, padres y nietos.

1. Conversemos un poco acerca de su historia (dónde y cuándo nació, conformación familiar, infancia, adolescencia, juventud, adultez, momentos y aspectos importantes de su vida, hasta la actualidad).
2. Hablemos sobre la educación que como hijo recibió de sus padres en el seno de su familia (qué valores, para qué, cómo, dificultades, aciertos).
3. Ahora cuéntenos sobre la educación que como padre de familia impartió a sus hijos (valores, para qué, cómo, dificultades, aciertos)

*Gracias por su participación.*

## **Anexo 2. Pauta para orientar la conversación con niños menores de siete años y su madre**

Sentidos que sobre la educación familiar en clave de transmisión intergeneracional emergen de los relatos biográfico-narrativos de abuelos, padres y nietos, pertenecientes a 10 tríadas inscriptas en dos sagas familiares, originarias del municipio antioqueño de El Carmen de Viboral. Me llamo Diana María y estoy haciendo una tarea para la Universidad. Estoy conversando con abuelos, abuelas, papás, mamás, nietos y nietas que me cuentan sobre ellos y sus familias para ayudarme a entender lo que les gusta, lo que no les gusta y lo que han aprendido en sus casas con sus familias.

Tu abuela(o) y tu mamá (o papá) -según corresponda- ya conversaron conmigo. ¿Te gustaría ayudarme con mi tarea y que charláramos un ratito? Si aceptas tu mamá o tu papá se queda con nosotros y conversamos los tres.

Aquí tienes una cartuchera con crayolas, vinilos de colores, un huellero y hojas de papel para que dibujes lo que quieras. Son para ti.

Necesito tu permiso y el de tu mamá o tu papá para que podamos conversar (Entrega del formato de asentimiento informado) lectura y apoyo para su diligenciamiento por parte del niño o la niña.

¡Estoy feliz de que hayas aceptado conversar conmigo, muchas gracias!

1. ¿Cómo te llamas?
2. ¿Con quién vives?
3. ¿Conoces a tus abuelos?
4. ¿Qué cosas te gusta hacer aquí en tu casa?
5. ¿Qué te gusta comer?
6. ¿Qué cosas no te gustan?
7. ¿Qué cosas puedes hacer y qué cosas no puedes hacer?
8. ¿Los papás se ponen bravos a veces? ¿Por qué se enojan? ¿Y qué hacen cuando se enojan?
9. ¿Te gusta jugar? ¿A qué te gusta jugar? ¿Con quién juegas?
10. ¿Te gustaría que jugáramos un ratito? ¿A qué jugamos? ¿Dónde? ¿Con qué?

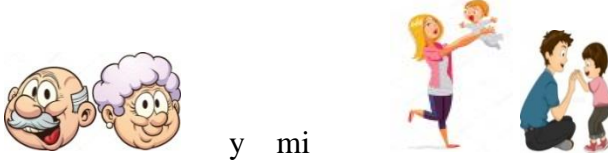


### Anexo 3. Asentimiento informado para niños menores de siete años participantes en la investigación

Sentidos que sobre la educación familiar en clave de transmisión intergeneracional emergen de los relatos biográfico-narrativos de abuelos, padres y nietos, pertenecientes a 10 tríadas inscritas en dos sagas familiares, originarias del municipio antioqueño de El Carmen de Viboral

Yo  tengo \_\_\_\_\_ años

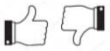

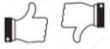

Quiero decir que me han explicado sobre la investigación en la que participan mi

 y mi

Quiero participar 

Además quiero decir que me explicaron que

Voy a conversar con la investigadora  

<p>Si algo de la conversación no me gusta puedo decíselo</p> 	<p>Si no entiendo algo puedo preguntarle</p> 
<p>Puedo cambiar de idea y decidir no participar</p> 	<p>Me contarán sobre los resultados de la investigación</p> 

Mi firma \_\_\_\_\_

Mi huella \_\_\_\_\_

Nombre y firma de alguno de mis padres: \_\_\_\_\_

Cédula: \_\_\_\_\_ Fecha \_\_\_\_\_

Diana M. Posada G. Doctoranda. Andrés K. Runge P. Director de tesis

Asentimiento elaborado a partir del Modelo propuesto por Blanco Barrera, D.; Mesa Giraldo, J., Osorio, Ocampo, D. (2017). Modelo de Asentimiento informado para niños entre cinco y siete años de edad en psicología forense. Disponible en

<https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/3232/Blancodorfi2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Enlaces en los cuales se encuentran disponibles las imágenes tomadas para la elaboración del asentimiento informado

<https://www.canstockphoto.com.mx/escuela-caricatura-ni%C3%B1os-34464374.html> imagen de niño

<https://www.pinterest.cl/pin/490188740684280571/> imagen de niña

<https://sp.depositphotos.com/94343322/stock-illustration-young-mum-playing-with-baby.html>  
imagen de mamá con niño

<https://sp.depositphotos.com/190814280/stock-illustration-like-and-dislike-concept-vector.html>  
imagen de pulgares hacia arriba y hacia abajo

<https://sp.depositphotos.com/vector-images/abuelitos-en-caricatura.html?qview=107612970>  
imagen de abuelo y abuela

<https://sp.depositphotos.com/stock-photos/dibujos-animados-de-la-crianza-de-los-hijos.html?qview=46208003> imagen de niño y papá

**Anexo 4. Consentimiento informado para abuelos, padres y nietos mayores de ocho años**

*Sentidos que sobre la educación familiar en clave de transmisión intergeneracional emergen de los relatos biográfico-narrativos de abuelos, padres y nietos, pertenecientes a 10 tríadas inscriptas en dos sagas familiares, originarias del municipio antioqueño de El Carmen de Viboral.*

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveerle una clara explicación acerca de la naturaleza de la investigación antes nombrada, así como precisar su rol en ella como participante.

La presente investigación se lleva a cabo dentro del Programa de Doctorado en Educación ofertado por la Universidad de Antioquia. La meta de este estudio es interpretar los sentidos que sobre la educación familiar emergen de los relatos biográfico-narrativos de los abuelos, padres y nietos *que participan*. Se le invita participar en la investigación. Si acepta, esto implicará disponer de dos momentos: el primero consistirá en una conversación en la cual usted hablará acerca de su vida y de la manera como ha transcurrido a lo largo del tiempo. Para un segundo momento, le pediremos responder algunas preguntas en una entrevista. Cada sesión podrá tomar aproximadamente *entre 60 y 90 minutos* de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, y transcribirá posteriormente.

Su participación en esta investigación es estrictamente voluntaria. La información que se recoja se usará únicamente para los fines relacionados con la investigación en curso.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del mismo en un lapso de 15 días, posteriores a la realización de la entrevista sin que eso le perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parece incómoda, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderla.

Desde ya le agradecemos su participación.

Diana María Posada Giraldo Estudiante Doctorado en Educación

Andrés Klaus Runge Peña. Director de Tesis

Acepto participar voluntariamente la investigación *Sentidos que sobre la educación familiar en clave de transmisión intergeneracional emergen de los relatos biográfico-narrativos de abuelos, padres y nietos, pertenecientes a 10 tríadas inscriptas en dos sagas familiares, originarias del municipio antioqueño de El Carmen de Viboral*, conducida por una estudiante del

Programa de Doctorado en Educación y su director de tesis, programa ofertado por la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y cuya meta interpretar los sentidos que sobre la educación familiar emergen de los relatos biográfico-narrativos de los abuelos, padres y nietos que participan

Me han indicado también que mi participación implicará disponer de dos momentos: en el primero sostendré una conversación en la que hablaré acerca de mi vida y de la manera como ha transcurrido a lo largo del tiempo, en el segundo responderé algunas preguntas en una entrevista.

Reconozco que mi participación en la investigación es estrictamente voluntaria. La información que se recoja se usará únicamente para los fines relacionados con la investigación en curso. De tener preguntas sobre mi participación en este proyecto, puedo contactar a *Diana María Posada G.* a los teléfonos 2 65 70 37 o 314 864 77 69

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de esta investigación cuando esta haya concluido. Para esto, puedo contactar a la persona antes mencionada.

Nombre del Participante: \_\_\_\_\_

Firma: \_\_\_\_\_ Documento de identidad: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Nombre y firma de los padres en caso de que sea menor de edad

\_\_\_\_\_ Cédula: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Cédula: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

**Elaborado a partir del modelo disponible en:**

[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:\\_U\\_WgMhXk9IJ:files.pucp.edu.pe/facul  
tad/ilcchh/wp-content/uploads/2015/11/20080524-Consentimiento-  
Informado.doc+&cd=2&hl=es&ct=clnk&gl=co](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:_U_WgMhXk9IJ:files.pucp.edu.pe/facultad/ilcchh/wp-content/uploads/2015/11/20080524-Consentimiento-<br/>Informado.doc+&cd=2&hl=es&ct=clnk&gl=co)