



De la posición de niña a la posición de adulta, implicancias de la transmisión intergeneracional en el contexto familiar, a propósito de la responsabilidad de educar. Un estudio de caso.

Maria Fernanda García Sepúlveda

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciada en Educación Infantil

Asesora

Diana María Posada Giraldo Doctora en Educación

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Licenciatura en Educación Infantil
Medellín, Antioquia, Colombia
2024

Cita	(García Sepúlveda, 2024)
Referencia	García Sepúlveda, M.F. (2024). <i>De la posición de niño a la posición de adulto, implicancias de la transmisión intergeneracional, un estudio de caso.</i> [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



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

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes.

Decano/Director: Wilson Bolívar Buriticá.

Jefe departamento: Maribel Barreto Mesa

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 las niñas de mis linajes, mis antepasadas,
por su inquebrantable fuerza interior y su legado de valentía. Gracias por ser mi inspiración constante y por permitirme llegar hasta aquí. Este trabajo es un homenaje a su tenacidad y a los sueños que han forjado en cada generación. Que su energía femenina este siempre presente en mí camino y que nuestra historia siga floreciendo en las generaciones futuras.

Agradecimientos

A mis abuelas, por su fortaleza y valentía.

A mi madre, por ser un ejemplo constante, y por enseñarme a luchar por mis sueños.

A mi padre, quien siempre quiso que fuera una mujer independiente.

A mis gatos, que son una parte esencial de mi vida por ofrecerme tranquilidad y felicidad.

A mi compañera de práctica pedagógica y de investigación por el compromiso desinteresado con mi proceso investigativo y formativo.

Y a mi maestra, por su sensibilidad y acompañamiento en este proceso tan personal. Su guía ha sido invaluable.

Gracias a todos por su apoyo y amor.

Contenido

Resumen	9
Abstract	10
Introducción	11
1. Planteamiento del problema.....	12
1.1 Antecedentes del proyecto	12
1.1.1 Las/os educadoras/es infantiles como sujetos de historicidad familiar y de crianza .	13
1.1.2 Críticas a la educación emocional y aproximación a una perspectiva alterna de indagación	14
1.1.3 En busca de la pregunta de investigación	16
1.2 Estado del arte	19
1.3. Preguntas de investigación	24
1.4 Justificación.....	25
2. Objetivos	27
2.1 Objetivo general	27
2.2 Objetivos específicos.....	27
3. Referentes teórico-conceptuales	28
3.1 <i>Habitus</i>	28
3.2 Posicionamiento	31
3.3 Transmisión intergeneracional	33
4. Metodología	35
4.1 Tipo de investigación	35
4.2 Paradigma.....	35
4.3 Enfoque	36

4.4 Población.....	37
4.5 Consideraciones éticas	37
4.6 Métodos (técnicas) para la generación de la información.....	38
4.7 Procedimientos para el análisis de la información	38
5. Presentación, análisis y discusión de resultados	38
5.1 <i>Habitus</i> , transmisión intergeneracional, afectos.....	40
5.1.1 Linaje materno, abuela materna	40
Caracterización del caso	40
Identificación del <i>habitus</i> primario.....	42
5.1.2 Linaje materno, madre.....	55
Caracterización del caso	55
Identificación del <i>habitus</i> primario.....	58
5.1.3 Linaje paterno, abuela paterna	65
Caracterización del caso	65
Identificación del <i>habitus</i> primario.....	68
Lealtad invisible hacia la madre	69
5.1.4 Linaje paterno, abuela paterna, padre.....	72
Caracterización del caso	72
Identificación del <i>habitus</i> primario.....	74
5.1.5 Cruce de linaje materno y linaje paterno, hija-nieta.....	81
Caracterización del caso	82
Identificación del <i>habitus</i> primario.....	83
5.2 <i>Habitus</i> , transmisión intergeneracional, afectos y efectos	89

6. Conclusiones	101
7. Recomendaciones.....	103
8. Referencias bibliográficas	104

Lista de tablas

Tabla 1 Resultados de la caracterización de los casos y la identificación de *habitus* primarios ...90

Resumen

La presente investigación está nucleada en torno al eje infancia, crianza y afectividad. Responde a interrogantes vitales cruciales para mi formación como educadora infantil. Apunta a elucidar las implicancias de la transmisión intergeneracional del *habitus* primario en mi contexto familiar, para transitar de la posición de niña a la posición de adulta como pasaje indispensable para asumir la responsabilidad de educar, todo esto, mediante la identificación de relaciones entre los *habitus* primarios que instauró la crianza que recibimos en la infancia en mis abuelas materna, paterna, en mi madre, mi padre y en mí, donde confluye lo transmitido por ambos linajes. Como referentes teórico-conceptuales recurrimos a los aportes de Frigerio (2012, 2017); Abramowski (2018, 2022); Abramoski y Sorondo (2022); Capdevielle (2011); Posada-Giraldo (2022); Davies, Bronwyn y Harré (1999); De Gaulejac (2016); Legendre (1996); Solana (2020); Arias y Stefel (2017); Barbagelata et al. (2017); Narodowski, (2011); Jankélévitch (2015) y Corral (2020), entre otros. Llevamos a cabo nuestra indagación desde un diseño cualitativo, bajo el paradigma hermenéutico, con enfoque biográfico-narrativo. Para el análisis de la información generada utilizamos el Método Documental Reconstructivo (MDR) Bohnsack (2010). Encontramos implicancias, identificaciones y contraidentificaciones en los *habitus* analizados, reconociendo las marcas de la transmisión intergeneracional, y su vínculo con los posicionamientos sociales, los contenidos de crianza, valores, patrones y dolores que se nos legan, para finalmente discutir acerca de la responsabilidad de educar que le compete a una futura educadora infantil que tiene como propósito reconocer el papel que tienen los adultos acompañantes con los niños y las niñas.

Palabras clave: Transmisión intergeneracional, *habitus*, *crianza*, *posicionamiento*, *educadora infantil*

Abstract

This research is centered around the axis of childhood, upbringing and affectivity. It responds to vital questions crucial to my training as an early childhood educator. It aims to elucidate the implications of the intergenerational transmission of the primary *habitus* in my family context, in order to move from the position of a child to the position of an adult as an indispensable passage to assume the responsibility of educating, all this, through the identification of relationships between the primary *habitus* established by the upbringing we received in childhood in my maternal and paternal grandmothers, in my mother, my father and in me, where what was transmitted by both lineages converge. As theoretical-conceptual references we turn to the contributions of Frigerio (2012, 2017); Abramowski (2018, 2022); Abramowski y Sorondo (2022); Capdevielle (2011); Posada-Giraldo, (2022); Davies, Bronwyn and Harré (1999); De Gaulejac, (2016); Legendre (1996); Solana (2020); Arias and Stefel (2017); Barbagelata et al.(2017); Narodowski (2011); Jankélévitch, (2015) and Corral (2020), among others. We conducted our inquiry from a qualitative design, under the hermeneutic paradigm, with a biographical-narrative approach. For the analysis of the information generated we used the Documentary Reconstructive Method (MDR) Bohnsack, (2010). Implications, identifications and counter-identifications were found in the analyzed *habitus*, recognizing the marks of intergenerational transmission, and its link with social positionings, upbringing contents, values, patterns and pains that are bequeathed to us, to finally discuss about the responsibility of educating that is incumbent on a future early childhood educator whose purpose is to recognize the role that accompanying adults have with children.

Key words: Intergenerational transmission, *habitus*, upbringing, positioning, early childhood educator

Introducción

...Me pasa mucho, que me preguntan ¿usted es menor de edad?

usted parece una niña

Me ven como una menor de edad ... y me ponen en el lugar de niña

Con ella no se puede hablar, porque es una niña ... ella que va a entender

Antes de que hiciéramos lo del habitus yo creía que eso era porque no aparentaba la edad que tengo

¿será que yo actúo como una niña frente a la gente? ... ¿será que me comporto como una niña?

¿eso pone en juego la credibilidad que la gente me tiene?

¿cómo me verán los niños?... He tenido afinidad con ellos, ... Siento que confían en mí... me pregunto... ¿me verán como su par?... ¿me comporto como una niña?

A veces me siento incapaz de resolver situaciones ... prefiero que otros me digan que hacer

Para mí, es muy difícil entender que yo ya soy una adulta

Asocio la infancia con la sensibilidad y la inocencia

Asocio la adultez con la maldad, con las responsabilidades

Pensaba que, en algún momento, había que aprender a ser adulta ... me gradúo de ser niña, y paso a ser adulta...

Mis ancestros no tuvieron la posibilidad de vivir su infancia, no pudieron elegir seguir siendo niños...yo sí...

Tomar decisiones de adulto asumir la responsabilidad de un hijo ... empezar a trabajar muy temprano

Posicionarse como adulto:

afrontar rupturas, las cosas incómodas, tomar decisiones difíciles frente a uno mismo...frente a los otros y a la relaciones con ellos, frente al mundo, frente a la vida

Hacerse cargo de los nuevos...recibirlos, acogerlos...presentarles el mundo

Hablar desde un lugar de autoridad y habilitarlos para que ellos pueden ocupar ese lugar en el futuro (Corral, 2020)

1. Planteamiento del problema

1.1 Antecedentes del proyecto

La práctica se configura en un dispositivo de formación al ser asumida como un espacio para concretar proyectos o resolver problemáticas con la intención de **provocar cambios**, (Perrenoud, 2005, 2006, en Sanjurjo, 2009 p. 32, como se citan en Posada-Giraldo, 2016) **favorecer la toma de conciencia y las transformaciones del *habitus* profesional**¹, elementos presentes en la orientación de la práctica pedagógica en el Programa de Licenciatura en Educación Infantil, ofertado por la Universidad de Antioquia en el cual estamos inscritas.

En consideración a lo anterior, Posada-Giraldo (2023) en el Programa oficial de curso correspondiente a la Práctica Pedagógica VIII homologable a la práctica pedagógica I de la licenciatura en Pedagogía Infantil, y en atención al eje temático *Infancia, prácticas de crianza y educación emocional*², propone adelantar el proceso formativo en torno a tres ejes: las/os educadoras/es infantiles como sujetos de historicidad familiar y de crianza, que se enlaza con el segundo: cuestionamientos a la educación emocional y aproximación a otra perspectiva, para, finalmente, partiendo de las elaboraciones logradas en torno a las preguntas orientadoras de cada uno de estos ejes³, dar lugar a la formulación de una o varias preguntas y a partir de allí diseñar y poner en marcha uno o varios proyectos de investigación.

Lo anterior, se articula a una de las recomendaciones planteadas en la tesis doctoral desarrollada por Posada-Giraldo (2022) que propone en relación con la formación de educadoras infantiles:

¹ Al *habitus* profesional del maestro subyace el *habitus* primario o primeras capas del *habitus* que es inculcado por la crianza, la socialización primaria o la educación familiar, a través de la cual se transmite el capital cultural de la familia y la clase social de origen. El *habitus* se constituye en un sistema de disposiciones y principios que orientan las prácticas (Bourdieu, como se cita en Posada- Giraldo, 2022) de allí la importancia de trabajar sobre él, en los procesos de formación docente (Perrenoud, 2010).

² Definido a través del espacio denominado Seminario de articulación de las prácticas finales que se viene desarrollando desde 2021 en el Departamento de Educación Infantil para sus tres licenciaturas: Educación Infantil, Básica Primaria y Educación Especial, que parte de la exploración de nuestros intereses como estudiantes y que dio lugar en nuestro caso a dos grupos de trabajo uno afianzado en el enfoque de la educación emocional y otro que plantea otra perspectiva de abordaje, siendo este último el que alberga nuestras inquietudes.

³ ¿Qué implicancias tiene el enfoque biográfico narrativo para la formación de educadoras(es) infantiles como sujetos de historicidad familiar y de crianza? ¿Por qué hablar de otra perspectiva a la de la educación emocional y cuáles serían sus implicancias para la formación de educadores infantiles y para la educación infantil? Si partimos del planteamiento de que lo que está en juego entre grandes y chicos es la infancia ¿en torno a que preguntas podríamos articular lo trabajado en los ejes I y II para dar origen a un proyecto de investigación?

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 su oficio de educar. (p. 242)

1.1.1 Las/os educadoras/es infantiles como sujetos de historicidad familiar y de crianza

Como lo afirma De Gaulejac, (2016):

El orden genealógico inscribe a cada individuo dentro de un linaje, es decir, de una descendencia organizada y estructurada en la cual él va a ocupar lugares sucesivos que le son asignados por adelantado, primero como niño, luego como padre, luego como abuelo, pero también como hombre o como mujer y como portador de un apellido y de uno o varios nombres. Esta asignación le permite singularizarse sin perderse en la ilusión de haberse engendrado a sí mismo. Le permite afirmarse como un elemento dentro de un conjunto preexistente, eslabón de una historia que comenzó mucho antes que él y que se transmite a través de él y de los suyos, aun cuando personalmente elija no tener hijos. La reproducción de la sociedad depende menos de la elección individual de reproducirse que de la capacidad de las familias para garantizar su continuidad. (p. 103)

Y en congruencia con lo anterior, el relato de vida es una herramienta de historicidad. Permite que el sujeto "trabaje" su vida. Contar su historia es un medio para jugar con el tiempo de la vida, reconstruir el pasado, soportar el presente y embellecer el futuro. De Gaulejac (2016, p. 22)

Dimos cuenta de este eje, mediante el diseño y aplicación de entrevistas narrativas, que posteriormente transcribimos para acceder a la configuración de nuestros relatos biográficos y a través de su análisis siguiendo el Método Documental Reconstructivo⁴, aproximar hipótesis sobre

⁴ El MDR se origina en la sociología del conocimiento en la tradición etnometodológica de Garfinkel. Ralph Bohnsack es reconocido como uno de sus principales exponentes en la actualidad. 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.

el respectivo *habitus* primario que inculcó en cada una de nosotras la crianza que recibimos en la infancia. A partir de allí hemos venido generando algunas reflexiones interesantes, relacionadas con nuestra formación, que se han visto reflejadas en la formulación de nuestras preguntas de investigación como podrá apreciarse más adelante.

1.1.2 Críticas a la educación emocional y aproximación a otra perspectiva de indagación

Desarrollamos este eje orientadas en el estudio de textos de autores como Frigerio (2012, 2016 y 2017) a partir de los cuales definimos el encuadre bajo el cual guiamos nuestras indagaciones: tratamos de explorar, hipotetizar, ser prudentes, considerar el caso a caso, aceptar que no logramos todo y que lo que encontramos no será definitivo, intentamos despojarnos de lo familiar, de lo que ya conocíamos para imaginar otras respuestas a lo que nos preguntamos; igualmente partimos de reconocer la complejidad de las relaciones intergeneracionales y reivindicar la importancia de un trabajo de elaboración sobre nosotras mismas a partir de lo que logramos hacer visible.

Con respecto a los **cuestionamientos realizados a la educación emocional**, retomamos los aportes de Ana Abramowski (2018) quien argumenta que, desde dicho enfoque, las emociones son trabajadas no para ser exploradas y comprendidas, sino más bien para ser sometidas al control y para desarrollar habilidades útiles al mercado laboral, que pueden ser medibles mediante pruebas estandarizadas. Adicionalmente, Abramowski y Sorondo (2022) en la misma dirección, señalan que lo vincular se entiende desde dicho enfoque, como un lazo individualizado, no como algo colectivo socialmente condicionado.

En palabras de Nobile (2017) se busca formar un sujeto adaptable, eficiente, resiliente, que conozca y maneje sus emociones como condición para alcanzar el éxito. Se trabaja desde una perspectiva que busca el desarrollo de competencias individuales, creando un nuevo eje de clasificación que discrimina entre sujetos competentes e incompetentes emocionalmente, restando importancia a las condiciones institucionales, socioeconómicas y culturales y a su relación con lo emocional.

Desde **otra mirada y haciendo mención a la sociología de las emociones**, la autora plantea la importancia de reconocer su condición sociocultural y que es en la interacción social donde las emociones se generan y habitan, es decir reconocer su carácter relacional y propone

asumirlas como categorías culturales que median y producen la experiencia afectiva, pero también como disposiciones psicológicas para afrontar el mundo (Nobile, 2019)

En la misma dirección, Zembylas (2019) hace referencia a **los estudios críticos de las emociones** que incorporan aportes de la antropología, la sociología y los estudios culturales (p.19). Además, establece diferencias entre emociones y afecto, señala que las primeras aluden a constructos culturales y procesos conscientes y que el afecto hace referencia a “experiencias sensoriales precognitivas, la relación con el entorno y la capacidad general del cuerpo de actuar, involucrarse, resistir y conectar” (p. 17). Agrega que el afecto incluye las emociones y los sentimientos y que se aloja en las acciones y en las prácticas; por tanto resulta importante, considerar su rol en los procesos históricos, culturales, políticos y pedagógicos ya que existen “vínculos complejos entre el poder, la emoción, el afecto y la subjetividad”. (p. 21)

Desde esta perspectiva, “las emociones y los afectos son parte de las relaciones y las interacciones entre los seres humanos en lugar de ser un fenómeno individual e interno” Zembylas (2019), de manera que propone abordar su estudio desde una perspectiva psicosocial; nombra los estudios realizados por Judith Butler sobre las emociones y la afectividad vinculados a perspectivas sociopolíticas y psicoanalíticas.

A este respecto Watkins (2019) señala que el afecto y la emoción están íntimamente relacionados, aunque diferenciados, el afecto está en el cuerpo, pero no siempre es consciente como si lo es la emoción. El afecto como una cualidad transitiva, tiene efecto residual, que puede ser considerado de varias maneras a nivel individual desde las perspectivas sociológica y psicológica: desde la primera,

Bourdieu (1990) teorizó la noción de *habitus* para explicar cómo las prácticas sedimentan en el cuerpo como tendencias disposicionales que guían la práctica. Aunque nunca en su obra aparece en primer plano, esto puede entenderse como un proceso afectivo. Como él mismo explica, ‘el niño incorpora lo social en forma de afectos’ (Bourdieu, 2000: 167), un proceso que continúa a lo largo de toda la vida. La práctica, como tal, es afectiva. (como se cita en Watkins, 2019, p. 32)

[...]Desde la psicología Tomkins (2008) utiliza el término “guion”, que parece funcionar de manera similar al *habitus* en el sentido de que se aprenden respuestas afectivas

a partir de un compromiso repetido en el mundo; una memoria encarnada de la experiencia sentida que proporciona una especie de plantilla para saber cómo responder a las experiencias futuras. (como se cita en Watkins, 2019, p. 33)

La misma autora argumenta que la noción de “lo afectivo” es mucho más potente, en tanto el afecto no es esporádico, sino que “funciona como un zumbido constante” (p. 33) y que para abordar su estudio no basta con centrar la atención en las respuestas individuales, sino que es necesario considerar “el contexto en el que se producen, las diversas relaciones dentro de un tiempo y espacio particular que juntas provocan una respuesta afectiva” [...] adhiriendo a “la noción spinoziana de afecto, [que] se centra en las relaciones y su impacto” (p. 33)

1.1.3 En busca de la pregunta de investigación

Con respecto al tercero de los ejes mencionados inicialmente y tomando como premisa el planteamiento realizado por Frigerio (2017) de que lo que está en juego entre grandes y chicos es la infancia, planteamiento del que la misma autora deriva las siguientes preguntas: ¿Cómo se pone en juego ese niño que fueron nuestros padres con el niño que estábamos siendo en ese momento? ¿Cómo entran en conflicto esas dos infancias? “El adulto tal vez no pueda evitar ser rehén del niño que ha sido y el niño tiene que vérselas con el niño que han sido sus progenitores” (p. 42).

Identificamos que todo esto, en conjunto con la realización del ejercicio de aproximación al *habitus* primario que produjo en nosotras la crianza que recibimos durante la infancia, llevó a que cada una de nosotras como estudiantes de práctica, decidiera tomar su propio rumbo⁵, y darle lugar a las preguntas que la habitan en mi caso, a partir de un recorrido por mi trayectoria educativa universitaria, poniendo el foco en mi elección profesional.

Quería estudiar Veterinaria, me presenté entre tres y cuatro veces- Entonces pasé a la licenciatura en Ciencias Naturales ... toda mi familia hizo fiesta, yo me acuerdo ... que ... mis tías me llamaron y eran brincando de la alegría ¡pasó a la de Antioquia, pasó a la de Antioquia!

⁵ No obstante, es importante precisar que nuestros proyectos, aunque independientes comparten la construcción colectiva de varios apartados, entre ellos este correspondiente a los antecedentes, algunos aspectos de los referentes conceptuales en lo que alude al *habitus* y lo relacionado con la metodología, principalmente.

Mi plan era hacer cambio de carrera a Veterinaria, siento que había muchas cosas internas que no me ayudaron para gestionar ese cambio, - ¿usted quiere estudiar Veterinaria?, entonces vuelva y preséntese o saque muy buen puntaje para pasarse-.

Cada semestre lloraba por la presión de mi mamá: - Pero si ya estás en la de Antioquia-

Las pedagógicas sí me gustaban mucho ... sentía que me ponían a reflexionar y que me mostraban temas muy interesantes sobre la educación que realmente hasta entonces, nunca me había llamado la atención.

Cuando estaba en el séptimo semestre... no sé, fue como una ruptura interna ... de no ... no quiero seguir viviendo la vida que mi mamá hubiera querido vivir, ella intentó muchas veces pasar a la Universidad de Antioquia.

Sin embargo, me llamaban mucho la atención las reflexiones que se generaban en las pedagógicas en torno a la infancia; principalmente cuando vi una materia que era con una psicoanalista en las que se trataron temas de infancia, así como otras materias entre ellas Literatura infantil y el Seminario de Sexualidad.

Me parecía muy interesante estudiar la infancia; yo recuerdo que en esa época tenía dos razones claras: no era como “ay porque me gustan los niños” No. Quería entender la infancia, comprender los procesos que se dan en la infancia, era más como un querer hurgar, hurgar en los primeros años de los niños y las niñas, eso me llamaba mucho la atención.

Sentarse a conversar y a reflexionar en torno a la infancia, a las nuevas infancias, al concepto de infancias en plural

Me cambié de carrera, pero no a Veterinaria sino a Educación Infantil, la coordinadora de ese momento trató de persuadirme: -Usted ya en séptimo semestre, pues termine su Licenciatura en Ciencias Naturales y haga práctica pedagógica con niños pequeños- no acepté su recomendación.

Me ha gustado mucho la carrera me parece muy bella, me parece que la sensibilidad que uno adquiere en esta carrera sirve para todos los aspectos de la vida, enseña a ser seres humanos.

Al enfrentarme a las prácticas tempranas, me puse nerviosa, sentía que no tenía las herramientas suficientes para acompañar y saber en qué momento poner el límite.

Llevé a cabo la práctica seis sobre desarrollo del pensamiento científico con niños de dos años de edad y en compañía de la asesora yo trabajé en torno a las emociones, aprendí mucho sobre el cuidado, otra práctica significativa fue la siete, en la que trabajé acerca de la Sala de Lactancia Materna en la Universidad de Antioquia -de nuevo aparecen en escena los niños menores de dos años y su relación con la madre, de nuevo el tema de la alimentación, la construcción del vínculo y el cuidado, y la preocupación porque los niños se sintieran acompañados. Simultáneamente se dio mi participación en el Seminario Perspectivas y fenómenos contemporáneos, curso coterminal de la Maestría en Estudios en Infancias, perfilando mi deseo de profundizar en asuntos relacionados con la afectividad y ratificando mi elección de la carrera de Educación Infantil.

Por ese entonces, en el Departamento de Educación infantil se realizaban reuniones con los estudiantes de las tres licenciaturas que iniciaban el trayecto final de práctica -semestres 8, 9 y 10 de las carreras de Educación Especial, Básica Primaria, Pedagogía Infantil y Educación Infantil- allí, se hablaba sobre asuntos y preocupaciones recurrentes a lo largo de la carrera para así poder crear los correspondientes ejes temáticos. Por mi parte, cuando identifiqué aquellas preguntas que me interesaba problematizar, comenzaron a rondar cuestionamientos en mí, en donde reconocí que su raíz se alojaba en interrogantes que había tenido durante toda la vida, prevaleciendo un interés por entender la infancia. Paradójicamente, para ese momento yo no encontraba relación entre los temas que me inquietaban y las prácticas tempranas, pero posteriormente, encontré más conexión precisamente entre esas inquietudes y mi proceso, de hecho, la pregunta de investigación fue surgiendo de una pregunta de cuando yo era niña, conectada con otros interrogantes:

¿Se aprende a ser adulto? ¿cuándo? ¿cómo? ¿Quién habla cuando me acuerdo de mi infancia?, ¿podría hacer un recorrido por la crianza en mi familia?, ¿cómo le enseñan a uno a abordar la adultez, a prepararse para la adultez?, ¿pueden existir cargas generacionales que permanecen en el tiempo?

¿Incide la relación con nuestros padres en el comportamiento que tenemos en la sociedad? ¿Qué cosas nos permiten visibilizar los relatos biográficos sobre la crianza, la afectividad y las formas en que nos relacionamos con los demás? ¿Nos afecta la crianza que recibimos en la infancia para toda la vida o tenemos algún margen de acción para hacer con lo recibido otra cosa?

1.2 Estado del arte

Realizamos una búsqueda bajo los términos transmisión intergeneracional, *habitus* primario e infantilización para el período comprendido entre 2017 y 2023, en idioma español, búsqueda que no arrojó ningún resultado. Repetimos la búsqueda cambiando el tercero de los términos por idealización de la infancia que nos llevó a cuatro investigaciones una de ellas llevada a cabo en la Universidad Nacional de la Plata, Argentina, desde la Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes titulada: *Percepciones sobre la niñez en estudiantes del profesorado de educación inicial: Algunos aportes desde la perspectiva teórica de la transmisión* (Camacho, 2017); una segunda investigación realizada en la Universidad Alberto Hurtado localizada en Santiago de Chile para optar al título de trabajadora social, titulada *Jóvenes con trayectorias de institucionalización: transmisiones intergeneracionales de habitus en el núcleo familiar* (Moreno, 2021); una tesis doctoral desde el campo de la psicología en la Universidad Ramón Lull de Barcelona, España, denominada *Estilos parentales, apego y tolerancia a la frustración: transmisión intergeneracional abuelos, padres, nietos* (Ribeiro, 2019) y por último la tesis formulada desde el Doctorado en Educación ofrecido por la Universidad de Antioquia en Medellín, Colombia: *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*, (Posada-Giraldo, 2022)

Camacho (2017) en su investigación, plantea postulados relevantes para esta propuesta investigativa, sobre los cuales se pueden encontrar asuntos relacionados con la enseñanza, la transmisión, la cultura y la influencia de la subjetividad de los profesionales del área de la educación, los cuales, son un insumo teórico para esta investigación y para la articulación de posibles resultados en el futuro.

Por su parte, la investigación en términos de la enseñanza aporta los resultados encontrados en el estudio realizado con profesionales de la educación, en donde se hace énfasis en el impacto que tiene para los procesos de relacionamiento en las esferas educativas, las percepciones y articulaciones que tienen los maestros con sus estudiantes, en donde se identifica que existe una

mirada idealizada de la infancia, principalmente en el área de la educación infantil. Camacho (2017), expone algunos de las preguntas realizadas que arrojaron esta conclusión:

Se interrogó a las estudiantes acerca de sus pensamientos sobre el tema, precisamente...
¿qué creen que es la infancia? Aquí algunas respuestas de alumnas del Profesorado de Educación Inicial

“La infancia es la etapa más inocente en la que los niños necesitan del amor de la familia”-
“La infancia es una etapa hermosa para todos” - “La infancia se puede definir como un mundo de alegría, inocencia, curiosidad, aprendizaje, donde el niño necesita de un adulto para poder involucrarse a medida que transcurre el tiempo con sus pares” (p.22)

Esta percepción acerca de la infancia fue uno de los principales puntos de partida de esta investigación, en cuanto que, en la aproximación realizada a mi *habitus* primario planteamos como hipótesis que este tiende a la idealización de la infancia. Reconocer esta postura frente a la infancia, puede cargarse de significado desde diferentes reflexiones en torno al tema y precisamente, su principal aporte para este trabajo de grado se cobija en el reconocimiento de la influencia del *habitus* como ese sistema de disposiciones y percepciones que orientan nuestros posicionamientos en las relaciones que establecemos y en las prácticas en las que participamos.

Dentro de las percepciones que la autora encontró en los maestros en formación con los que llevó a cabo su investigación, visibilizó una mirada a la infancia desde el juego y la felicidad, ¿Qué pasa con los niños que no son felices?, ¿los niños que no pueden jugar? Estos y muchos otros cuestionamientos sacan a la luz la importancia de preguntarnos sobre las implicancias que puede tener la idealización de la infancia para la transmisión, para la enseñanza y el acompañamiento educativo en la escuela.

En términos de aquellos aportes que subyacen alrededor de la transmisión Camacho (2017) sugiere:

Los seres humanos por naturaleza construimos representaciones mentales sobre el entorno que nos rodea, sobre nosotros mismos, sobre la sociedad y sobre la naturaleza en la cual nos constituimos como personas. Estas representaciones se organizan en estructuras procedimentales y actitudinales para darle significación a la interioridad y exterioridad del entorno a través del contexto concreto en que se sitúan los sujetos; por medio de la

comunicación que se forma entre ellos; desde los marcos de percepción que les genera la cultura, a través de sus mandatos, valores e ideologías conectados con las posiciones sociales específicas. (p.6)

Bajo esta mirada, se podría decir, que existe una correlación entre esta propuesta investigativa, y los postulados de la autora, en cuanto se reconoce el vínculo que existe entre la transmisión y la herencia cultural. La autora expone, el papel que tienen las instituciones educativas, frente a otro tipo de instituciones sociales alrededor de su influencia e implicancia en la transmisión de cultura, y que, gracias a esto, las personas a cargo de estas instituciones cumplen un rol determinante en la construcción libre de identidad de los sujetos que crecen y se desarrollan allí. Partiendo de esta premisa, se reconoce así el rol que cumplen los procesos propios de la herencia cultural, en cada sujeto que instruye y acompaña, dándole lugar a la pregunta, por la transmisión intergeneracional de los primeros actores sociales presentes en los primeros años de vida de un sujeto, en este caso, de la familia, como el primer eje central de la transmisión, reconociendo su implicancia aún en la vida adulta y profesional. De allí mi interés por explorar la transmisión intergeneracional en mi contexto familiar y su incidencia en la formación de los *habitus* primarios de mis abuelas, mis padres y el mío y cómo esto incide sobre mi posicionamiento como educadora infantil, en tanto “en la escuela, además, se producen identidades; y esto está íntimamente ligado a la transmisión intergeneracional que se produce en el vínculo cotidiano de la experiencia escolar” Camacho (2017, p.6)

En esta misma línea, se menciona la construcción de subjetividad, este planteamiento se desarrolla a partir de la identificación de la autora, de una sensación de lejanía por parte de los maestros a la escuela y sus dinámicas. La autora plantea, que, si bien estos maestros transitaron la escuela, la vivenciaron en momentos y situaciones diferentes a los de sus estudiantes, por lo cual no se reconocen como conocedores de ese espacio y experimentan sensaciones como temor y extrañeza, argumentando así la idea de la particularidad en las experiencias vividas por cada sujeto. La autora menciona en su investigación la importancia de “revisar las dimensiones de las trayectorias particulares que podría ser un punto de partida interesante para que se analicen de qué herramientas se valdrán los docentes en el momento de educar”. (Camacho 2017, p.13)

Adicionalmente, haciendo un recorrido histórico del concepto de infancia, la autora plantea análisis que le aportan significativamente a este trabajo en términos del posicionamiento entre adultos e infantes y que invita a poner en tensión planteamientos arraigados como el que alude a “que el niño no está preparado para afrontar la vida, que es preciso someterlo a un régimen especial, a una cuarentena, antes de dejarle ir a vivir con los adultos” (Camacho 2017, p.18), en lugar de poner la mirada en términos de la asimetría de los lugares que ocupa cada uno y de la responsabilidad educativa que nos asiste como adultos. Al respecto la autora plantea dos asuntos a considerar: el primero relacionado con la necesidad de abordar el tema de la transmisión en nuestros procesos de formación como maestros, principalmente como educadores infantiles dado que “somos nosotros quienes recibiremos a los niños “en sus primeros contactos con las instituciones escolares del ámbito formal” (Camacho, 2017, p. 8). El segundo, relacionado con la importancia de transmitir desde nuestro lugar de adultos que educamos, confianza al niño, esa confianza que el mismo deposita en nosotros porque no tiene otra opción y agrega: “El no poder del niño es la causa o la razón de su confianza; pero la ofrenda que el adulto hace confiando en el niño es lo que le permite creer en sus capacidades” (Cornu, 1998, como se cita en Camacho, 2017, p.8)

De otro lado, Ribeiro (2019), precisa que, anteriormente al interior de las familias generación tras generación:

Debido a que sabían que el propósito de la vida era preparar a las generaciones futuras para actuar como habían actuado los antepasados, tenían reglas bien definidas para configurar las relaciones dentro de la familia, para decidir qué era esencial y qué no (p.4)

En la actualidad, aunque se hace referencia a el papel de la familia ha ido cediendo terreno a otros agentes socializadores, sigue siendo un espacio privilegiado para la transmisión, en palabras de Ribeiro (2019): “la familia es el contexto donde el niño nace, crece y adquiere autonomía. Como es sabido, las relaciones familiares son de gran importancia para el comportamiento y el desarrollo del niño” (p.8), de ahí la importancia, para quienes nos formamos como educadores infantiles, de reflexionar sobre nosotros mismos como sujetos de historicidad familiar, en la perspectiva de distinguir aspectos sobre los cuales requerimos trabajar.

Por otra parte, en términos metodológicos, la autora resalta cómo importante -en una investigación que se ocupa de la transmisión intergeneracional- estudiar más de dos generaciones en adelante, “la consideración de familias multigeneracionales (con integrantes vivos en 3 o 4 generaciones) se vuelve pertinente en el estudio de la transmisión de estilos educativos parentales” o de crianza (Vicente & Sousa, 2007, como se citan en Ribeiro, 2019, p.76).

Se podría hipotetizar con base en los aportes de este trabajo, que estudiar la transmisión intergeneracional, puede ayudar significativamente a establecer similitudes existentes en lo que se transmite de una generación a otra, asuntos arraigados e hipotetizar sobre sus posibles efectos; en mi caso, en cuanto a lo relacionado con la idealización de la infancia y el posicionamiento que al parecer tiendo a asumir, en torno a ello.

Por su parte, la investigación de Moreno (2021) se constituye en antecedente importante para este estudio en tanto se ocupó de:

Develar las transmisiones intergeneracionales en el núcleo familiar de jóvenes con trayectorias de institucionalización en cuanto a la reproducción de *habitus*, con el fin de identificar las principales disposiciones y prácticas construidas desde posiciones de clase, y caracterizar a dichos jóvenes a partir de las transmisiones incorporadas. (p.6)

Asimismo, los resultados encontrados por la autora son de relevancia para este trabajo, en cuanto identifica la influencia que tiene la transmisión intergeneracional en la construcción de la identidad, “finalmente, se reconoció que los jóvenes construyen sus identidades en constante tensión, por causa de disposiciones incorporadas como ‘deberes ser’ que emergen desde la transmisión intergeneracional del *habitus*” Moreno (2021) (p.6)

En concordancia con lo anterior, se ratifica que las disposiciones que se incorporan en los procesos de crianza tienden a orientar las prácticas de las que participamos como sujetos durante nuestra vida adulta, siendo estas fuertemente arraigadas e interiorizadas, por lo cual es importante, indagar en lo que respecta a nuestros *habitus* como maestros en formación que llevamos a cabo nuestras prácticas educativas con niños y niñas, dado que transmitimos entre otras cosas material identitario. “El primer apartado de esta investigación es la problematización que tensiona la transmisión intergeneracional de *habitus*, comprendiendo que la construcción y reproducción de disposiciones y prácticas influyen en la historicidad de las y los jóvenes” (Moreno, 2021, p. 7)

La transmisión intergeneracional del *habitus* afecta la vida de quienes integran las familias, pues se construyen y reproducen estructuras comunes que modelan las subjetividades, contribuyendo a concretar prácticas según la clase social ocupada en las diversas esferas del mundo de la vida (Bourdieu 2007; Botero, Vega y Orozco, 2012, como se citan en Moreno, 2021, p. 9).

Además, la autora hace énfasis en la construcción de *habitus* que se establece a lo largo de la vida, y como se conecta en cierta medida con la familia como agente de socialización primaria “la familia se transforma en una realidad que trasciende a sus integrantes, convirtiéndose en un personaje transpersonal, es decir, que se construye más allá de las nociones individuales generando una visión de mundo particular y un espíritu común materializado” (Bourdieu, 1994, como se cita en Moreno, 2021, p.12). Finalmente, en el cuarto y último de los estudios identificados, Posada-Giraldo (2022) señala dos asuntos clave en relación con la transmisión intergeneracional del *habitus*:

Ningún *habitus* es exactamente igual a otro, pero se aprecia una relación visible entre los *habitus* de personas vinculadas genealógicamente, es decir entre abuelos, padres y nietos. Así mismo señala que: “efectivamente nos son transmitidas las ausencias de nuestros abuelos y padres” (Mèlich, 2009, como se cita en Posada-Giraldo & Runge Peña, 2020).

La misma autora como se anotó antes, retomando a Frigerio y enfatizando en el compromiso con el trabajo de elaboración que como educadoras y educadores nos asiste, nos convoca a asumir este reto por la vía de la exploración del *habitus* primario como punto de partida para un trabajo posterior con el *habitus* profesional desde el enfoque de la práctica reflexiva propuesto por Perrenoud (2004, 2005)

Es precisamente en la intersección entre mi trayectoria educativa, mis inquietudes personales y el anterior estado del arte donde se instauran las siguientes preguntas de investigación que guían el presente estudio.

1.3. Preguntas de investigación

¿Qué implicancias tiene la transmisión intergeneracional del *habitus* primario en mi contexto familiar para transitar de la posición de niña a la posición de adulta en mi caso, como educadora infantil en formación?

¿Qué relación existe entre mi *habitus* primario, el de mis padres, y mis abuelas?

¿Qué representa el pasaje de la posición de niña a la posición de adulta para asumir la responsabilidad de educar?

1.4 Justificación

Trabajar sobre el propio habitus no es algo placentero. Nos exige afrontar la parte de nosotros que, cuando emerge, menos conocemos y menos nos gusta. ¿Qué maestro correrá este riesgo si no ve el provecho al final del camino, si este enfoque no se ha tematizado, alentado, mostrado, si no se le ha motivado para hacerlo? ¿si se siente solo con su lucidez, como un imbécil en un mundo en el que cada cual hace gala de sus certezas? (Perrenoud, 2005, p. 22)

La investigación se inscribe en la propuesta de la práctica reflexiva que retoma los aportes de Philippe Perrenoud (2005) en sus trabajos relacionados con la toma de conciencia sobre el *habitus* y busca contribuir al campo educativo, específicamente en el ámbito de la formación de educadores infantiles tanto a nivel teórico como metodológico en lo que respecta a nuestro posicionamiento como sujetos de historicidad familiar y crianza, aspecto clave para el ejercicio de nuestra tarea educativa, en tanto solo reconociéndonos a nosotros mismos como tales, podremos otorgarle a los niños y las niñas el mismo reconocimiento.

Sabemos por Perrenoud (2005) que:

La toma de conciencia depende de la construcción de un “saber analizar” que puede trasponerse a diversas situaciones (Altet, 1994), pero también depende de un “querer analizar”, de una disposición a la lucidez, del valor de poner el dedo en la llaga. (como se cita en Perrenoud, 2005, p. 21).

[...] pasa por un trabajo personal y obliga a superar resistencias más o menos fuertes, estamos obligados a tomar precauciones, a respetar un método y una ética. Es importante favorecer la concientización, pero sin violentar nunca a las personas (o al menos sin tener la intención de ello (p. 11)

El mismo autor enfatiza en que no basta con la toma de conciencia del propio *habitus* para su transformación:

La transformación de un *habitus*, más que la toma de conciencia es un trabajo de larga duración, cuyo resultado es incierto y frágil, incluso cuando los riesgos de

menosprecio o de desestabilización son limitados. Cuando la toma de conciencia está en relación con conductas menos anodinas, la transformación necesita aún más tiempo y más apoyo externo. (p. 12)

Nos ocupamos aquí, como ya lo hemos dicho, de la **transmisión intergeneracional del *habitus* primario** en mi contexto familiar, posando nuestra mirada sobre las prácticas de crianza experimentadas en la **infancia** y que los instauraron a lo largo de tres generaciones, representadas en mis abuelas paterna y materna, mi padre, mi madre y en mí.

Lo anterior en atención a que como lo expresa Abramowski y Sorondo (2022, p. 128,) “los *habitus* requieren ser investigados a partir de las prácticas que los producen”⁶. Intentaremos entonces, acercarnos a las primeras capas del *habitus* o *habitus* primario, en tanto según los estudiosos del tema es a partir de allí que se instalan otros *habitus* secundarios como el escolar y el profesional a lo largo de nuestras trayectorias vitales y formativas.

Y, en nuestro caso, como educadoras infantiles un proceso como este que proponemos puede ayudarnos a comprender y reconocer la importancia de elaborar ciertos asuntos presentes en nuestro *habitus*, puesto que en los encuentros que sostenemos con los niños y niñas con quienes trabajamos, dos infancias entran en interacción la nuestra ya vivida y cuyos vestigios nos acompañan y la de ellos y ellas que se están construyendo en los entornos en los que transcurren sus vidas, y cómo esto puede dejar huellas para toda la vida, así pues que abordar este tipo de trabajo se constituye en un imperativo ético de nuestro oficio.

⁶ Nos interesa aquí el *habitus* primario, es decir el que instaló la crianza o primera educación y al interior de este lo relacionado con las maneras de sentir y las disposiciones afectivas instauradas, lo que conecta con “el concepto de *habitus* emocional que extiende el concepto de *habitus* al campo del sentir. (Gould, 2009 como se cita en Abramowski, 2022, p. 34)

2. Objetivos

2.1 Objetivo general

Elucidar las implicaciones que puede tener la transmisión intergeneracional del *habitus* primario en mi contexto familiar para transitar de la posición de niña a la posición de adulta en mi caso, como educadora infantil en formación.

2.2 Objetivos específicos

Describir las relaciones existentes entre los *habitus* primarios de mis abuelas paterna y materna, mi padre, mi madre y el mío.

Explicitar los efectos del pasaje de la posición de niña a la posición de adulta para asumir la responsabilidad de educar.

3. Referentes teórico-conceptuales

Presentamos a continuación una breve aproximación a tres conceptos que han alimentado las preguntas de investigación desde su formulación y que esperábamos nos permitieran entablar una conversación con los hallazgos que nos revelaron los datos. Ellos son: *habitus*, posicionamiento y transmisión intergeneracional.

3.1 *Habitus*

Este concepto se desarrolla a partir de los postulados del sociólogo francés Pierre Bourdieu en el marco de su teoría sociológica. El *habitus* primario, según Bourdieu, se refiere al conjunto de prácticas duraderas y estructuradas que se adquieren en las interacciones presentes en los primeros años de vida, principalmente en el entorno familiar. Estas prácticas instauradas influyen, en aspectos de los sujetos como pensamientos, percepción y acción en aspectos de la vida cotidiana.

Planteamos, que el reconocimiento de este concepto en los aspectos relacionales del ser humano, posibilitan la apertura de una mirada global de las dimensiones relacionales y comportamentales de los sujetos. “Reintroducir la experiencia inmediata y vívida de los agentes con el fin de explicar las categorías de percepción y apreciación (disposiciones) que estructuran su acción desde el interior” (Bourdieu y Wacquant, 2008, como se citan en Capdevielle, 2011, p.33).

Adicionalmente, presentamos algunos de los principales postulados que nutren el concepto *habitus* primario según Bourdieu (s.f) como se citan en Capdevielle, 2011:

Socialización temprana, crianza, educación familiar: Se sostiene que el *habitus* primario se forma a través de la socialización temprana, que ocurre principalmente en el seno de la familia. Durante este proceso, los individuos internalizan los esquemas de pensamiento, las normas y los valores dominantes en su entorno social.

Reproducción social: El *habitus* primario tiende a perpetuar y reproducir las estructuras sociales existentes. Los individuos interiorizan las disposiciones y formas de comportamiento dominantes en su entorno social.

Inconsciente: Las disposiciones del *habitus* primario se adquieren y se expresan de manera inconsciente. Los individuos no son plenamente conscientes de cómo su forma de percibir, pensar y actuar está influenciada por su socialización temprana.

Contextualización: El *habitus* primario es altamente contextualizado y está enraizado en las condiciones sociales y culturales específicas en las que se desarrolla un individuo. Cada contexto social y cultural tiene su propio conjunto de disposiciones y esquemas de percepción y acción.

Cambio y adaptación: Aunque el *habitus* primario es en gran medida duradero y estable, también se reconoce que puede cambiar y adaptarse en respuesta a nuevos entornos y experiencias sociales. Sin embargo, estos cambios suelen ser lentos y limitados, ya que el *habitus* primario tiene una fuerte inercia.

Posada-Giraldo (2022), presenta postulados significativos al respecto

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” (p. 64)

El *habitus* está configurado por sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas 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. (p. 86)

Agrega el mismo autor, que el *habitus* adquirido, encarna de manera duradera en el cuerpo como [...] historia incorporada, convertida en naturaleza, y por lo tanto olvidada en tanto historia,

el *habitus* es la presencia actuante de todo el pasado del cual él es producto” (Bourdieu, 1980, como se cita en De Gaulejac, 2016, p.179)

Por otra parte, según Castellanos Ribot (2020)

Bajo esta misma perspectiva, tenemos que, entre las acciones socializadoras, las decisivas son las más precoces, las que ocurren en la infancia y que inculcan un ***habitus* primario** constituido por las disposiciones adquiridas en los primeros años y que resultan más durables. Éste es fundamental para la constitución de la personalidad, producto de las primeras inculcaciones que dejan una huella profunda. Las nuevas experiencias se perciben en función de este *habitus*, ya que las disposiciones adquiridas con anterioridad condicionan la adquisición de nuevas disposiciones. Con el paso del tiempo, el ***habitus* primario** va siendo afectado por los *habitus* secundarios, entre los que destaca el *habitus* escolar que, por lo general, viene a complementar y no a contrariar el familiar. Sobre éstos va a sumarse el *habitus* profesional. (p. 46)

Para nuestra investigación interesan también del *habitus* primario, aquellos elementos relacionados con el sentir y los afectos a los que alude Abramowski y Sorondo(2022)

A la idea del *habitus* como esquemas que guían la percepción, el pensamiento y la acción se le agrega el atributo de orientar el sentir. Estas disposiciones no solo indican modos de caminar, hablar, pararse, comer, vincularse con los otros, gesticular, actuar, percibir el mundo o reflexionar sino también modalidades de experimentar los sentimientos. Este es el enfoque de Scheer (2012), cuya preocupación central es concebir las emociones en tanto prácticas sostenidas o ancladas en *habitus*: ‘el *habitus* especifica qué es lo ‘sentible’ en un escenario específico, orienta al cuerpo / mente en cierta dirección sin que esto convierta al resultado en algo totalmente predecible. (p. 128)

En esta dirección la autora trae a la escena la noción de *habitus* emocional desarrollada por Gould (2009) quien señala que:

El *habitus* emocional de un grupo social provee a sus miembros de disposiciones, de sentidos respecto de cuándo y cómo sentir, de etiquetas para sus sentimientos, de esquemas sobre qué sentimientos hay y qué significan, de maneras de entender qué están sintiendo. Un *habitus* emocional contiene una pedagogía emocional, una plantilla que indica qué y

cómo sentir -emocionalización y terapeutización de lo educativo-, confiriendo a algunos sentimientos y modos de expresión un carácter evidente y natural y haciendo que otros permanezcan ininteligibles y, de ese modo, no sensibles e inexpresables (como se cita en Abramowski y Sorondo, 2022, p. 128)

[...] el *habitus* se hace cuerpo, se incorpora, se pega —de manera no consciente e inmediata—, no por otra cosa sino por el afecto. Allí no hay cálculo, ni voluntad ni argumentaciones conscientes.

[...] los afectos se convierten, a través del *habitus*, en emociones -en tanto autopercebidas- y performances emocionales, en tanto expuestas por actores sociales (McNay, citado en Zembylas, 2007, como se citan en Abramowski y Sorondo, 2022, p. 129).

[...] el *habitus* emocional, con su matriz de emociones probables y posibles, formatea nuestros afectos alterando nuestras experiencias sensibles. (Abramowski y Sorondo, 2022, p. 129)

3.2 Posicionamiento

Por otra parte, dentro de los conceptos fundamentales, se encuentra el de **posicionamiento**, se habla de la teoría del posicionamiento o teoría posicional. Esta teoría, responde a una perspectiva sociológica dentro de las ciencias sociales que se origina en los años 1980, desarrollada por varios autores, los cuales han aportado a su estudio y postulación en esta área del conocimiento. Este concepto, se centra principalmente en analizar asuntos acerca del papel que los individuos cumplen en un grupo social en específico, **cómo se posicionan y son posicionados** dentro de las interacciones sociales y cómo esto influye en la construcción de la identidad, las relaciones que establecen y las formas como se relacionan.

Los autores más relevantes dentro de la teoría del posicionamiento son Fathali Moghaddam (s.f), Luk Van Langenhove (1999), Rom Harré (1999), y Bronwyn Davies (1999); los cuales han realizado importantes contribuciones a la teoría del posicionamiento, especialmente a través de su trabajo sobre el género, la identidad, el lenguaje, las prácticas discursivas, las interacciones entre sujetos, los procesos cognitivos o emocionales y las relaciones intergrupales.

Según Rom Harré (1999) las interacciones en un contexto social, cómo los individuos asumen roles dentro de una esfera social, se determinan en gran medida por la forma cómo se posicionan a sí mismos y a los demás en el discurso y la práctica cotidiana; este “posicionamiento”, implica la construcción activa y continua de identidades y roles sociales a través de la comunicación y la negociación de significados en una sociedad. Dentro de esta perspectiva discursiva, se destaca la importancia de los procesos interaccionales en la formación de la identidad, las relaciones sociales y resalta la naturaleza dinámica y contextual de nuestras posiciones sociales como sujetos que se reconocen a lo largo de la vida en diferentes contextos y situaciones.

Este concepto, ha tenido gran relevancia en enfoques de género, diversidad e interseccionalidad, partiendo de su premisa teórica y del papel que tienen los diferentes roles y posiciones que se constituyen en las diferentes esferas sociales planteando la desigualdad social y los sistemas opresores. Se conceptualiza allí, **el lugar que ocupa un sujeto a partir de su condición social, económica, educativa y política**, identificando así que estos posicionamientos pueden ser influenciados por una serie de factores, como las normas culturales, los discursos sociales, las relaciones de poder y las interacciones cotidianas, en el caso que nos ocupa, por las que acontecen en el contexto familiar a través de los procesos de transmisión intergeneracional.

A propósito de esto, y de esta investigación, uno de los principales hallazgos investigativos de este concepto es que la configuración de una posición, o el cumplimiento de un rol, realizado por un individuo, no se estructura sólo por características establecidas por otros, si no **que cada sujeto, dentro de su proceso de interacción se posiciona a sí mismo en relación con el contexto y las relaciones que establece**. Esto implica que las personas tienen un papel activo en la construcción de su identidad y en cómo se presentan y se relacionan con los demás en diferentes contextos sociales, siendo esto un punto fundamental en las diferentes relaciones y posiciones que se establecen a lo largo de la vida. A propósito de esto, Arias y Stefef (2017) sostienen que:

Las formas en que el adulto ve y trata a un niño, la imagen que le devuelve ese otro significativo, van dejando huella y marcando su subjetividad, con la que el niño verá el mundo en el que vive y sus relaciones en él. (pp.170-171)

De modo que, la teoría del posicionamiento destaca la importancia del lenguaje y los discursos en la construcción de los posicionamientos sociales desde los primeros años de vida, siendo este concepto de relevancia para esta investigación.

De acuerdo con esto, se puede realizar un reconocimiento de los roles y funciones que se establecen desde una posición u otra, como desde las **posiciones subjetivas** que se relacionan entre sí como adulto- niño. A partir de allí se pueden entrever las relaciones y responsabilidades que se establecen entre cada una de las partes y cómo estas delimitan y establecen respuestas subjetivas. A propósito de esto Arias y Stefef (2017) dicen que:

En procesos de devastación social es imprescindible pensar en la constitución de subjetividades, su expresión en las relaciones interpersonales y en espacios e instituciones como familia y escuela. La manera en que se produce influye en el modo en que la sociedad establece dicha constitución de sujetos capaces de integrarse a sistemas que les otorgan un lugar. Por lo tanto, la producción de subjetividad va a producir un sujeto histórico. (p.170)

Por lo cual es importante el reconocimiento del posicionamiento que se establece desde un punto de vista ético y profesional en las relaciones que se constituyen.

3.3 Transmisión intergeneracional

La transmisión intergeneracional se configura como un proceso dentro de las relaciones sociales, mediante el cual se transmiten conocimientos, creencias, valores, normas, habilidades y tradiciones de una generación a otra dentro de una determinada sociedad o grupo social, es decir, que esto ocurre a través de diversas formas de socialización, como la educación formal, la interacción familiar, la observación de modelos de comportamiento, la participación en prácticas culturales y la influencia de instituciones sociales, como las religiosas, políticas y la comunitarias. Este proceso implica la transferencia de información y experiencias acumuladas de una generación anterior a una generación más joven, con el objetivo de proporcionar continuidad cultural, social y familiar. Posada-Giraldo (2022), nos dice al respecto:

En la transmisión intergeneracional están en tensión los principios de conservación y de cambio.

La familia es un espacio donde ocurre la transmisión intergeneracional a nivel biológico, antropológico y psíquico. Se transmite la vida para que la especie sobreviva; se transmite

el patrimonio, el nombre, una educación, una cultura, a modo de reproducción social; se transmiten también deseos narcisistas, identificaciones conscientes e inconscientes.

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, como se cita en Posada- Giraldo, 2022, p. 59)

Al interior de las familias se transmiten de generación en generación aspectos relacionados con lo que está bien, lo que está mal, lo que se considera justo o injusto, los valores, actitudes, creencias, comportamientos, visiones sobre la realidad, maneras de interpretar, de relacionarse, de sentir, rituales, legados, secretos en el ámbito de lo privado, en síntesis, todo aquello considerado como relevante para el grupo y que puede llegar a constituirse en ‘lo que debe ser’ (Falcke y Wagner 2003, como se citan en Moreno Gálvez, 2021, pp. 10-11) con una fuerte inercia que cuesta mover y que puede llegar a pesar demasiado. “Patrones, mitos, valores y rituales pasados de una generación a otra, contribuyen a la sensación de continuidad familiar y al sentimiento de pertenencia y de identidad” (Aylwin y Solar, 2002, como se citan en Moreno-Gálvez, 2021, p. 11), configurando así

Una historia en común, donde quienes integran la familia pueden adquirir dichos aprendizajes de modo pasivo al reconocerlos como parte de su cotidianidad, o resignificar sus experiencias abandonando algunos elementos y/o adaptándolos a sus subjetividades” (Gomila, 2005, como se cita en Moreno Gálvez, 2021, p. 12)

En efecto, los *habitus* son estilos de vida que se generan bajo acciones cotidianas y procesos relacionales, concibiendo a los grupos familiares desde disposiciones colectivas adquiridas desde la habitualidad, y que actúan como principios generadores de prácticas que responden a condiciones historizadas de las trayectorias familiares, influyendo de igual forma las categorías sociales en cuanto: clase, territorio, acceso a la educación y género, por las que se vea trastocada la familia (Bourdieu, 2007; Aguilar, 2017 como se cita en Moreno Gálvez, 2021).

Por ello la construcción de *habitus* se contrapone esencialmente a la noción de Descartes: pienso luego existo, para implementar la visión de: existo como he pensado, pues la noción

de existencia emerge desde la acumulación de experiencias socializadas e interiorizadas en la dinámica familiar, haciendo alegoría a la reproducción de lo cotidiano y a lo transmitido generacionalmente (Cerón, 2019, como se cita en Moreno Gálvez, 2021, p. 13).

Desde la perspectiva de Frigerio (2017) “un pequeño necesita, espera un anfitrión, un buen entendedor, un donante de palabras, un ofrecedor generoso de materia prima identitaria” (p.43), en donde se reconoce, por una parte, la importancia de este proceso en la construcción de identidad y en la conformación de las relaciones sociales de los sujetos; no se trata de un proceso unidireccional, sino que implica una interacción significativa y dinámica entre las generaciones. Insertarse en el mundo social desde esta perspectiva implica adquirir patrones de comportamiento, conocimientos y formas de pensar que son característicos de su grupo de pertenencia.

En suma, para Diker (2004), la transmisión opera realmente cuando el sujeto puede hacer con lo recibido otra cosa y para ello requiere ser habilitado.

4. Metodología

4.1 Tipo de investigación

Cualitativa. En tanto nuestro interés estuvo centrado en comprender mediante la interpretación el fenómeno de estudio en el contexto en el que acontece y desde una perspectiva en la que nuestro lugar como maestras en formación e investigadoras cobrara relevancia (Flick, 2015). Entendida también la investigación cualitativa desde la postura de Ferrarotti (2007) como un proceso “abierto” que tiende a problematizar los resultados.

4.2 Paradigma

Hermenéutico. En este paradigma más allá de pretender encontrar un conocimiento “objetivo” intentamos llegar a un conocimiento consensuado, obtenido por medio de la interpretación.

En el caso particular de esta investigación realizamos entrevistas narrativas a cuatro integrantes de mi círculo familiar: abuelas paterna y materna, padre y madre, una vez accedimos a sus relatos biográficos los cruzamos con el mío, obtenido igualmente mediante entrevista narrativa que me fuera realizada por mi asesora y mi compañera de práctica en una de las sesiones del Seminario a modo de taller.

Las entrevistas fueron grabadas, transcritas y analizadas mediante la aplicación del Método Documental Reconstructivo (Bonhsack, 2010) lo que permitió la aproximación a los *habitus* primarios y una contrastación intersubjetiva constante que fue dando origen a una especie de dispositivo conversacional en el que tomando como telón de fondo mi pregunta central de investigación y los elementos que emergían del cruce de los relatos biográficos, daban lugar a nuevas preguntas que realizaba mi asesora y que yo respondía, mientras mi compañera de práctica escuchaba atentamente y observaba, actuando como un tercero que se pronunciaba sobre la interacción conversacional así como sobre lo emergente de la misma, que era nuevamente contrastado intersubjetivamente para dejar en firme las interpretaciones y que en lo personal me permitía una fluctuación entre implicación y distanciamiento.

4.3 Enfoque

Biográfico-narrativo y autoetnográfico. Biográfico. narrativo, en tanto los seres humanos nos hacemos en la medida en que nos narramos. “Nuestras vidas son relatos. Y en ese ser sujetos de narración y relato se cifra también nuestra propia dignidad” (Trías, como se cita en Bolívar Botia et al., 2002, p. 15), en tal sentido, la investigación biográfico-narrativa más allá de una manera de generar datos y analizarlos se ha venido constituyendo en una forma de producir conocimiento válido en y sobre educación, entre otros campos. En este enfoque el significado de los fenómenos que estudiamos está íntimamente ligado a la auto interpretación y autocomprensión de los sujetos que nos narramos y se narran en primera persona.

Como maestras en formación este enfoque tiene legitimidad epistemológica en tanto nos situamos como actores de primer orden en las prácticas educativas que llevamos a cabo, de modo que la tarea de investigar consiste en contar historias o relatos o (en pedir que nos los cuenten), acerca de la propia vida⁷, y/o de hechos y acciones específicos y a partir del análisis y comprensión conjuntos “«interpretar» y construir nuevas historias/relatos, en las que inscribir [posibles] cambios” (Bolívar Botia et al., 2002, p.16).

La autoetnografía parte de la construcción de aspectos tanto etnográficos como autobiográficos. Como investigadora utilicé mis propias experiencias personales y reflexiones

⁷ El relato biográfico resulta de contar la vida o un pedazo de esta, narrando los detalles tal como se recuerdan. (Ojermark, 2007)

subjetivas para aproximarme a la comprensión de la transmisión intergeneracional del *habitus* primario en mi propio contexto familiar y a la exploración de su posible incidencia en mis posicionamientos como educadora infantil en formación.

Para la constitución de la pregunta de investigación actual, la autoetnografía proporciona en gran medida las herramientas que posibilitaron la articulación de resultados acordes y puntuales para la construcción del análisis y las conclusiones, puesto que reconoce la articulación que puede existir entre mi subjetividad como investigadora y el trabajo investigativo en sí, como mencionan algunos autores:

Cuando los investigadores hacen autoetnografía, escriben retrospectiva y selectivamente sobre epifanías que surgen y que son posibles porque ellos mismos son parte de una cultura y tienen una identidad cultural particular. No obstante, además de relatar sus experiencias, a menudo se les pide a los autoetnógrafos que para analizarlas cumplan con el protocolo de publicación de las ciencias sociales. (Ellis, C., Adams, T. E., & Bochner, 2011, p. 253)

4.4 Población

Se llevó a cabo este estudio con cinco personas pertenecientes a una familia -la mía- que involucra tres generaciones, dos linajes: mis abuelas, materna y paterna, mi madre, mi padre y mi persona en calidad de hija y nieta.⁸

4.5 Consideraciones éticas

Para poder llevar a cabo el trabajo de campo, le presentamos a los participantes un texto en el que les explicamos en qué consistía la investigación, cuáles eran sus objetivos y cuál sería su participación en ella, texto que se denomina *consentimiento informado*, que refrendaron con su firma (Ver Anexo 1)

⁸ Conté con el apoyo de mi compañera de práctica y de mi asesora a modo de equipo de investigación para propiciar la contrastación intersubjetiva, relativizar mi implicación y procurar una cierta toma de distancia y en último lugar, pero no menos importante aproximar ciertas comprensiones; esto se ve reflejado en la combinación intencionada a lo largo de todo este texto del uso de la primera persona del singular, la primera del plural y en menos ocasiones el uso del lenguaje impersonal.

4.6 Métodos (técnicas) para la generación de la información

Para la generación de información, recurrimos a la entrevista narrativa, que nos permitió acceder a los relatos biográficos de los entrevistados, Siguiendo a Appel (2005):

La entrevista narrativa como "material empírico" se caracteriza por el hecho de que se trata de una narración sobre la vida personal del entrevistado sin previa preparación. La situación comunicativa de la entrevista en sí es artificial en el sentido de que el entrevistador al comienzo de la entrevista solamente hace una pregunta inicial que motiva al entrevistado a narrar las experiencias y acontecimientos de su vida personal. El entrevistador no interviene en esta narración. Sólo cuando el entrevistado ha terminado la narración sobre su vida, entonces el entrevistador hace más preguntas. (párr.2).

Una vez logramos aproximarnos a los *habitus* primarios de los participantes y encontrar una forma provisional de nombrarlos realizamos la devolución a cada uno entre el 17 y el 28 de agosto del año 2024 (abuela materna, padre y madre y abuela paterna) con el propósito de escuchar sus

apreciaciones y de incorporar los ajustes a los que hubiera lugar, en cumplimiento del compromiso ético establecido, pero también a modo de validación del ejercicio de interpretación realizado.

4.7 Procedimientos para el análisis de la información

Para el análisis de la información generada, utilizamos como ya se mencionó el Método Documental Reconstructivo (MDR) que implicó realizar las entrevistas, grabarlas, escucharlas, seleccionar los segmentos de interés para la investigación (asuntos relacionados con la crianza -lo que se transmite y las formas como se transmite-, la presencia de lo afectivo) poniendo especial atención a los segmentos de densidad metafórica, es decir aquellos en los que los entrevistados hablaban con especial interés y apasionamiento, en los que se extendían, para luego llevar a cabo la transcripción y dar paso a las etapas de interpretación formulativa, interpretación reflexionante, la identificación del *habitus* primario producido por la crianza. Es de anotar que en este caso no emergió ninguna tipología que pudiera ser identificada claramente. (Bohnsack et al., 2010 como se cita en Posada-Giraldo, 2022).

5. Presentación, análisis y discusión de resultados

El desarrollo de este ejercicio investigativo se inscribe como una actividad cualitativa que como se mencionó anteriormente, pretendía indagar alrededor de tres preguntas centrales que han

sido la ruta para cada uno de los momentos que se han ido construyendo a lo largo de este proceso. Como se mencionó, se le realizaron entrevistas narrativas (que permitieron obtener relatos biográficos de los participantes) y a partir de esto, análisis y discusiones teniendo como premisa los objetivos y el recorrido que, desde las vivencias propias y el ejercicio teórico han posibilitado la construcción de este apartado del trabajo.

Como es claro en una investigación de esta índole, al inicio se marcan unas rutas, propósitos e hipótesis o supuestos que pueden, con el tiempo, y los resultados, modificarse, replantearse, extenderse o cambiarse. Para este caso en particular, algunos de los postulados teóricos con los que en un inicio se generaron hipótesis y se comenzó un recorrido investigativo siguen en pie, sumándose muchas otras más posturas y vivencias que han nutrido al proceso y a su vez, dejado conclusiones y nuevos caminos por indagar.

La presentación entonces de los resultados se realiza a partir de dos premisas, las cuales se enfocan en evidenciar lo encontrado en relación con las preguntas de investigación en correspondencia con los objetivos propuestos. Esto, se elabora de la mano de los postulados teóricos que se fueron encontrando a lo largo del proceso educativo, de los ejes temáticos de la práctica pedagógica que en un primer momento nos permitieron llegar hasta aquí, y de las preguntas de investigación. Por su parte, los postulados teóricos acompañan la fundamentación de conceptos centrales dentro de cada uno de los resultados obtenidos, y a su vez, de aquellos asuntos relacionados con las posturas que se acotan en el trabajo. Adicionalmente a esto, los ejes temáticos posibilitan para este momento final del ejercicio investigativo, seguir marcando el trayecto esperado en términos de las discusiones y análisis que se fueron realizando, para, finalmente, desde las preguntas de investigación posibilitar un vínculo entre la teoría y las experiencias subjetivas al realizar este trabajo de grado.

En el presente análisis entonces, exponemos la caracterización de los casos que para este ejercicio se realiza con mis abuelas materna y paterna, con mis padres y conmigo, lo que, a su vez, permite generar hipótesis y acercamientos al *habitus primario* de cada uno... *habitus* que identificamos a partir del análisis y de los relatos generados mediante las conversaciones y las entrevistas realizadas. También, como se mencionó anteriormente, y entendiendo la importancia de la manera de nombrar cada uno de estos *habitus*, presentamos una fundamentación teórica de

aquellos conceptos centrales en las formas de nombrarlos y seguimos las huellas de la transmisión intergeneracional presentes en mis linajes materno y paterno, así como las discusiones que sostuvimos y de las que derivamos algunas conclusiones.

5.1 *Habitus*, transmisión intergeneracional, afectos

Como un ejercicio respetuoso con las personas que compartieron su relato de vida, y al mismo tiempo con la convicción del papel que cumple el presente trabajo de investigación para cada una de nosotras como maestras en formación, reconocemos la importancia de poner a conversar la teoría con los hallazgos, en donde más allá de generar juicios de valor o conclusiones inamovibles pues estas son provisorias, reavivamos y relatamos lo transitado y experimentado como personas que, de manera voluntaria, hicimos parte de este proceso.

5.1.1 Linaje materno, abuela materna

Caracterización del caso

Mujer de 80 años, nacida el 21 de mayo de 1943 en el municipio de Anorí, el cual está ubicado geográficamente en la subregión nordeste del departamento de Antioquia. La entrevistada cursó los primeros cuatro años de primaria. A la edad de siete años, empieza a trabajar cosiendo a máquina, ayudándole a su abuela materna. Ocupó el primer lugar, en una familia de ocho hijos y es melliza de una de sus hermanas. Fue criada por su abuela materna, quien muere cuando ella tiene 15 años, asumiendo la responsabilidad de trabajar encontrando en el tejido la herramienta para hacerse cargo de sí misma y del cubrimiento de sus necesidades básicas. En sus historias de familia circula una muy particular relacionada con una maldición proferida hacia la madre de su abuela, es decir su bisabuela, por haber criticado a una mujer muy joven que en aquella época quedó embarazada y cuya madre, profirió hacia ella y su descendencia la siguiente sentencia: “todas las mujeres de su linaje hasta la quinta generación serán putas”. Por circunstancias ajenas a su voluntad no establece una relación afectiva con sus padres biológicos, pues ellos delegaron su crianza en su abuela materna. Su abuela ejerció el oficio de meretriz [¿a consecuencia de la maldición, quizás?] el cual abandonó cuando nació su último hijo y lo reemplazó por el oficio del tejido y la costura como medios para su supervivencia y la de su familia. Al parecer esta situación generó a la entrevistada una fuerte carga, [¿tal vez cierto temor de que se cumpliera en ella la

maldición?] y una especie de sentimiento de vergüenza no explícito pero que se deja leer en el poder que concede a la palabra proferida sobre ella y sobre su comportamiento moral:

Si a usted le dicen que usted es una ladrona, ¿Cómo va a decir que no? [...] A uno nunca lo calificaban sino de lo más bajito que hubiera habido, sin constarles pues, porque un sobrino que va a saber cómo fue la vida de uno... Ah es que usted es esto y esto...

Contrajo matrimonio por el rito católico, unión de la cual nacieron cuatro hijas todas mujeres. Tiene ocho nietos, seis mujeres y dos hombres, en cuya crianza participó activamente.

Sostuvo su matrimonio -quizás como una manera de preservar tal vez, el ideal de hogar que había construido y que ella no tuvo en su infancia-: “Yo por el hogar dejé muchas cosas que me gustaban” y probablemente su lugar de señora casada de moralidad intachable -pese a la violencia conyugal, a la infidelidad y al abuso al que estuvieron sometidas ella y sus hijas por parte de su esposo, situación frente a la cual expresa un gran dolor transformado en rencor: “lo que nunca le voy a perdonar a su papá fue lo que hizo con ustedes”. Aunque intentó abandonar a su esposo cuando sus hijas estaban pequeñas, solo pudo concretar esta ruptura después de 49 años, cuando ya todas sus hijas estaban casadas. Esta epifanía ocurrió en un momento de reflexión ligado al efecto que tuvieron para ella las palabras de una mujer más joven - su peluquera- que vivía una situación similar: “Sabe que ...La autoestima suya está totalmente por el suelo” y que le motivó la siguiente reflexión justo mientras tejía:

Y por ese zángano tenía todo hecho ... por ese zángano tenía la casa arreglada”, [...] yo me fui pa’ la casa [...] al otro día arreglé mi casa y me puse a hacer crochet y decía yo “si ... ¿yo que hago aquí? ... arreglo una casa ... le hago comida ... le lavo la ropa, le aplancho la ropa ... le ... le tengo todo listo”, ¿qué hago yo aquí? ¡Nada!, ¿cuidar una casa? Ya no están mis hijas aquí... ¿yo qué hago aquí? Tiene razón, tengo que arrancar y ahí mismo le dije, llamé a N (su hija mayor) Le dije: N: me voy a separar de su papá... -mamá: hágale, nosotras la apoyamos-, -le dije: listo, ¡lo voy a hacer! (en tono decidido). Luego de 49 años de matrimonio, se separó.

Vive actualmente en la ciudad de Medellín en un apartamento arrendado pagado por sus hijas. A partir de su separación se reúne semanalmente con sus hijas, nietas y nietos, incluso con el hijo extramatrimonial de su exesposo a tejer y a conversar, quedando institucionalizado en su familia este espacio denominado costurero en el que transmite el arte del tejido a la par que la importancia de narrar. De su abuela materna menciona: “Pero... mamita fue... una persona muy bella...bella bella en todo sentido...”

Identificación del habitus primario

Dentro de los contenidos que le transmitió la abuela materna como encargada de su crianza emergen; el trabajo doméstico como una práctica femenina, el perdón, la pérdida del resentimiento hacia sus padres biológicos, *la tristeza, la autonomía, el valor del trabajo, la empatía, la importancia del cuidado y el tejido como oficio*. Desde su lugar de madre transmite a sus hijas: *la importancia de conversar en torno a la actividad de tejer, la independencia, la libertad de decisión, el valor del estudio, la responsabilidad, el empoderamiento femenino, y la importancia de materner responsablemente*. Se evidencia también en su relato *el dolor* por la ausencia de los padres biológicos que no construyeron vínculo con ella, que no la filieron.

En lo que refiere al trabajo doméstico como una práctica exclusivamente femenina, se evidencia a lo largo de todo su relato “Yo les tenía todo listo, la ropa, la comida”, lo que se refleja también en el relato de su hija: “siempre en los diciembres se hacían muchas fiestas [...] y mi mamá cocinaba toda la noche y todo el día, nunca la vi arreglada para la fiesta [...] eso era inhumano” ...

De igual forma, su abuela le transmitió a la entrevistada el *no resentimiento* hacia sus padres biológicos y el perdón como valores: “Las palabras de mamita me ayudaron mucho ... demasiado ... porque fue una persona muy linda, muy hermosa que fue ... en los consejos que daba era muy lindo ... ella decía “ellos fueron su papá y su mamá ... por ellos usted tiene vida ... así que hay que tener respeto con ellos” ... entonces son palabras que le ayudan a uno a no odiar tanto sino a comprender...”, “yo no la odié (refiriéndose a su madre biológica)...pero no pude decirle mamá ... nunca en mi boca pude ... tener el nombre mamá ... no”. “Ella gozaba (refiriéndose a su suegra) gozaba cuando él lo trataba mal a uno... pero ... yo nunca me desquité con ella ¡nunca!... ni nunca la trate mal a ella”. A partir de esto, se logra establecer que *el perdón* para la abuela materna era

importante como un valor que le permitió sobrellevar de cierto modo, la falta de cariño y el maltrato de sus padres biológicos hacia ella: “los busqué, les ayudé a muchas cosas ... pero hubo mucho maltrato... mucho maltrato”.

En su relato de vida, se logra identificar, *la tristeza* como un sentimiento que surge a raíz del dolor por la ausencia de sus padres; esto se logra entrever en los siguientes fragmentos:

yo me leí... esta semana una cosa de un ... hombre que llora, porque nunca conoció el papá ... y entonces llora y digo yo “si ... es que a todo el mundo le hace falta” ... a uno le hizo falta ... y tuvo cariño (probablemente el que le brindó su abuela) ... pero le hizo falta.

Se advierte una cierta identificación con uno de sus nietos: “la hija mía... la de las gemelas, adoptó un niño... y yo lo adoro por ese sentido” [...] yo me veo en él... lo que yo viví”.

[...] pa mí, mis hijas, eran lo más importante ... si a mí me piden un pedazo de mi vida yo lo doy ... entonces si uno fue capaz de dar tanto ese amor ... ¿por qué no le dieron ese amor a uno? Quizás la fuente de ese amor podría provenir del que recibió de su abuela, quien de algún modo la adoptó y la filió.

Por otra parte, se destaca la *valoración del trabajo y del estudio* ligados a *la independencia*, como pilares importantes de sus prácticas. La entrevistada trabajó desde muy temprana edad “mi abuela murió cuando yo tenía ...iba a cumplir quince años ... y ahí fue el ... caos total de nosotros ... yo arranqué ... a trabajar y a vivir sola en una pieza”, “teníamos que ser algo”, “yo había sido enseñada a trabajar y a ver por mí misma”, “es mejor volar, que quedarse ahí”, “yo no fui una mujer estudiada...yo no quiero que ellas ... yo no quiero que a mis hijas las mantengan ... que trabajen y se vean ellas mismas sus necesidades”, “lo que me faltó a mí fue haberme ido a trabajar (se ríe) a trabajar ... eso fue lo que me faltó”. Pero ella privilegió permanecer en el hogar ocupando los lugares de esposa y madre. Se logra evidenciar que, valores como *la autonomía*, se resaltan en el relato a partir de la importancia que tiene para la entrevistada el trabajo como posibilidad de solvencia económica e independencia, siendo esto transmitido a las generaciones siguientes.

La empatía, la compasión y el cuidado son algunos de los contenidos que se dejan entrever en el relato, y que le fueron muy seguramente transmitidos por su abuela quien se encargó de

cuidarla cuando era apenas una niña, y que transmitió luego a los miembros de su generación (su hermano) y a las dos generaciones más que la sucedieron, la de sus hijas y la de sus nietos.

Esto se logra evidenciar en los siguientes momentos que se relatan alrededor de como ella transita y asume estas situaciones:

Él se murió hace como diez años ... yo le asistí la muerte a él [...] fue la muerte que a mí más me dolió ... esa sí me dolió, pero ... en el alma [...] yo cuando llegué a esa casa lo encontré durmiendo en el suelo [...] me pidió... avena ... que venía en frasquito ... y yo le dije “yo se la consigo”, me anduve todo Manrique, le conseguí varios frascos [...] al otro día madrugué, lo llevé para el médico [...] yo fui y le asistí la muerte a él” , “yo no prefería verlo en la calle”, “uno vio como lo maltrataban ... porque, a él lo sentaban todo un día en un mueble a estudiar las tablas ... y si no se lo aprendía ... lo castigaban ... entonces yo le llevaba mecatico al escondido ... lo que pudiera.

[...] yo lo único que le dije a ella, le acepto a su hija, pero aquí no va a haber salidas ... le cuido a su hija pa que usted trabaje y estudie”, yo le cuido a su hija ... pero eso sí ... pa trabajar ... o pa estudiar... pa otra cosa no, ella me llevaba la niña ... yo la cuidaba

Acerca del tejido, como un contenido transmitido por su abuela materna, y a su vez, como un contenido que se transmite intergeneracionalmente, se evidencia éste, no solo como oficio sino también como espacio narrativo y de reconstrucción de historias de familia, como se puede observar en los siguientes relatos mencionados a continuación:

[...] nosotros teníamos que coser en máquina ... desde la edad de siete años”, “y cosió hasta que se murió ... porque ella ... nosotros cosíamos de la Noel ... los delantales de la Noel lo cosíamos nosotros.

[...] a veces nos reunimos las hijas y los nietos... a hacer el costurero ... tenemos costurero los martes.

A raíz de las dinámicas establecidas en el hogar, la abuela materna se hace cargo de sus hijas, desarrollando una práctica de crianza que entre muchas cosas reconoce y promueve el

empoderamiento femenino como un factor importante a transmitir dentro de la construcción de los proyectos de vida de su descendencia, la cual está integrada solo por mujeres. Dentro de los análisis realizados en este trabajo investigativo, identificamos que uno de los contenidos que la entrevistada transmite es la libertad de decisión y la preservación de la intimidad de la pareja:

[...] “yo dejaba que volaran”, “hágale, es su vida”, se casaron, porque les dio la gana de casarse” yo les decía a ellas... el día que ustedes formen un hogar, así sea en una pieza se van a vivir independiente ... que no sufran lo que uno sufrió con la suegra ... que vivan solas”, “que nadie las esté viendo lo que ustedes hacen ... o diciendo lo que ustedes quieran decir”, “La soledad es el mejor amigo de uno”, “y yo le pido mucho a Dios ... que me de esa libertad de yo manejarme sola ...sola hasta que él me lleve”, “que siga estudiando ... que no se quede estancada”, “ellos se casaron ... porque les dio la gana de casarse”, “decidió ella, irse a vivir a donde la suegra”

Otro contenido transmitido a sus hijas tiene que ver con la importancia de maternar responsablemente, contenido que puede observarse hasta la tercera generación, es decir la de sus nietos:

[...] la mamá ... es todo ... ¿no?... la que lo tiene, la que lo cuida, la que está en sus necesidades, la que está en todo lo de él

[...] yo se la cuido, pero para estudiar, para nada más

[...] una mujer así no debería tener hijos, ¿cierto?”

[...] pa mí, mis hijas para mí eran lo más importante

[...] a él lo maltrataban mucho ... por eso ... uno debe tener los hijos que quiera tener ... si no, no tenerlos.

[...] usted tiene que cuidar a su hija entonces una vez ella llegó y me dijo “amá ... él me invitó pa cine” ... y yo le dije no ... el cine lo tiene ahí ...usted tiene que cuidar a su hija ... entonces yo no le di esa libertad a ella ... porque es que ya era una responsabilidad ... yo le respondía por la hija todo el día ... entonces ya la noche le quedaba a ella.

En cuanto a las formas de transmisión la entrevistada dice que su abuela no contaba nada, que a ella le hubiera gustado saber más cosas, y renglón seguido agrega: ¡acaso es como uno que le cuenta todo a estas bobas! -refiriéndose a sus hijas y sus nietas-, dando cuenta de la importancia que tiene para ella narrar. Con respecto al castigo físico, este estuvo presente como práctica que posteriormente ella replicó, valga decirlo, con una intensidad menor dadas las diferencias de época: “Me pegó una pela que me quebró los dientes y los pulmones me los dejó morados”, aludiendo a su padre biológico.

Para aproximarnos al *habitus* primario que pudo haber instaurado en la entrevistada la crianza que recibió durante su infancia, identificamos la fuerza que cobraron segmentos referidos al poder concedido a la palabra, a los asuntos referidos a la vida en familia, varios de ellos acompañados de una risa con tintes de ironía, encarnada en su postura corporal y en la gestualidad que la caracterizan, y un segmento que vincula los dos anteriores en torno a la importancia del tejido como oficio y como espacio de transmisión intergeneracional y construcción de lazos afectivos.

En lo relacionado con el poder que le concede a la palabra sobre aquel a quien va dirigida, -en este caso concretamente a ella misma- en un primer momento asociada al dolor que puede infligir y al maltrato tenemos los siguientes:

“Yo le decía a Dora, “de la boca nadie se libra, de un cuchillo uno se libra... fácilmente... ¿pero de una boca?” ... si a usted le dicen... que usted es una ladrona... ¿cómo... cómo va a decir que no ... si la boca lo está afirmando?”

“Uno se cansa... porque es que... las palabras hieren mucho... y no se olvidan... nunca se olvidan las palabras... y el maltrato mucho menos”

[...] “y fue un hombre muy maltratador... a uno lo llamaba zángano”

[...] “era un borracho... maltratador... de boca y de hechos”

“Hubo mucho maltrato... mucho maltrato...de... de boca ellas para uno”

[...] “y esas palabras nunca se me olvidaron a mí”

[...] ¿Y usted no sabe que la lengua suya puede tener mucho poder?

“La boca lo está afirmando”

[...] “los trató muy mal por celular”

En segundo lugar, el valor que le concede a la palabra para movilizar en ella la toma de decisiones e impulsarla a la acción, esto se deja ver en el caso de dos actores externos a los vínculos familiares de la entrevistada, puntualmente, el caso de la peluquera antes mencionado y el de un sacerdote:

“¿Para donde se mira? ¿para adelante o para atrás? ¿para dónde va a ir usted? ¡Le va a dar a comprender a mucha gente lo que usted va a hacer! Esas palabras nunca se me olvidaron a mí”

En cuanto a los segmentos alusivos a la idealización de la vida en familia acompañados de una risa irónica, tenemos:

[...] sabe que a mí me daba envidia (se ríe) ir a donde las amigas y ver las hermanas reunidas conversando.

[...] una mujer así no debería tener hijos, ¿cierto? [...] no ..., no tiene derecho” (se ríe)

[...] Entonces me casé ... me fue súper mal (se ríe)

[...] ¿Sabe que me pesa a mí? que ellas me ... que vean mis necesidades ... yo había querido ver mis necesidades sola, que nadie me las viera ... pero bueno, la vida es así (se ríe) ...la vida es así ...irónica

[...] Y ... ahora vivo bueno porque ... a veces nos reunimos las hijas ... a hacer el costurero ...nos reunimos a hablar... a regañar ... (se ríe) a.... a. ...a decirles a ellos que ... que hay responsabilidades que cumplir porque es que la mamá y el papá no son solos en la casa ...entonces si ... hay cosas buenas ...

Al reconocer esta particularidad en el relato de vida narrado por la abuela materna advertimos que existe en los fragmentos anteriormente mencionados, una carga metafórica de la que emerge el poder que para ella tiene la palabra, así como el papel que cumple el uso de la ironía

como una herramienta inconsciente que se expresa en sus comportamientos habituales y en la gestualidad de su cuerpo. A partir de estos hallazgos hipotetizamos que su *habitus* primario se encamina hacia *el uso de la palabra como herramienta para ironizar el dolor y tejer la vida*.

La palabra como herramienta para ironizar el dolor y tejer la vida.

Al momento de identificar este *habitus* se reconoce como importante anexar y problematizar desde el diálogo con los autores la mirada que, desde los postulados teóricos se les confiere a las palabras *ironía* y *tejido*, esto, entendiendo que estas cumplen un papel importante tanto en la manera siempre aproximada y tentativa de nombrar que encontramos, como en el lugar que ocupan a lo largo de todo el relato de vida.

Por su parte, a la palabra ironía, diversos autores y corrientes sociológicas, le confieren facultades importantes en términos de su uso y significado, en este caso queremos mencionar algunas definiciones o enmarcaciones de esta palabra en el plano social, ya que esta postura teórica conversa con algunas de las percepciones que se encontraron en la caracterización de este *habitus*.

Según la Real academia de la lengua española, la ironía, se presupone como una “expresión que da a entender algo contrario o diferente de lo que se dice, generalmente como burla disimulada” (Real Academia Española, 2014), para este caso en particular, y como se mencionó el papel que cumple esta acción de la palabra en mi abuela materna tiene una trascendencia mayor en su uso y articulación con los sucesos de su vida. Esto se logra entrever, por una parte, en aquellos fragmentos de su historia que ella decide compartir, y a su vez en aquellas decisiones alrededor de su vida personal. Precisa entonces como sostiene Ramírez (2001), alejarse un poco del sentido literal de la palabra y explorar otras posturas que conversan sobre ella “para comprender lo que es la ironía es preciso descubrir lo que revelan ese fenómeno de desviación del sentido literal o esa aparente falta de lógica y consecuencia, captando lo que se oculta tras el fenómeno y lo explica” (p.120), porque, si bien el uso del lenguaje tiene un sentido literal, las interacciones humanas, por su parte, constituyen un entramado de cosas no dichas, que de igual manera, tienen un peso en lo que somos y construimos en el mundo social.

Entonces, distanciándonos un poco de la definición lingüística, y desde una mirada más antropológica, para algunos autores, esta figura literaria consiste en decir una cosa queriendo dar a

entender otra, pero, que, a su vez, se acompaña, en algunas ocasiones, de cierto tono específico, buscando que el otro entienda que lo que se quiere decir es otra cosa, y, que como herramienta del lenguaje tiene una carga mayor en cuanto vínculos sociales, significando [...] la condición existencial humana como ser en el mundo” (Ramírez, 2001, p.115). Para muchos autores esto puede entenderse como una herramienta subjetiva de comunicación y una manera de relacionarse con las demás personas; y, en este caso en particular, lo consideramos además como una forma de resistencia y resiliencia. Para mi abuela materna, el ironizar entendido como la acción de acudir al uso de la palabra irónica usando un tono en donde reafirmaba el contenido ofensivo, específicamente frente a situaciones dolorosas que vivió con sus progenitores en las cuales ella se sentía malquerida, le permitió transmutar en gran medida este dolor y pronóstico negativo en acciones diferentes para hacer de su existencia otra cosa distinta al destino que le anunciaban. Frente a esto, se presupone dentro del constructo social, que, desde los vínculos de cercanía, mucho más sanguíneos, las interacciones por el contrario sean diferentes. Sin embargo, sin este ser el caso, siendo para mi abuela materna eventos relevantes, inexplicables y confusos en su vida, enrutaron la toma de decisiones a partir del uso de la palabra, y principalmente de la ironía para alejarse un poco de las “condenas” o predicciones impuestas en su núcleo familiar. Esta interacción, que para sus progenitores podía resultar incoherente, para ella relacionarse desde el ironizar con lo ya dicho, desde la posición de Ramírez (2001), es otro fenómeno presente en este concepto, en donde “se denomina ironía la incongruencia entre una intención y un resultado, o el desencaje entre un efecto y aquello que racional o moralmente cabía esperar” (p.119)

Esto, más allá de eventos aislados, tienen una connotación importante en la toma de decisiones relevantes en su vida, lo que da entender, que este modo de interactuar se configura intersubjetivamente como una herramienta, junto con un entramado de otras situaciones que le posibilitaron en términos generales tener una mirada autónoma frente a su vida personal e intentar desde la contrariedad posibilitarse un distanciamiento de las sentencias familiares impuestas desde su infancia. Como afirma Ramírez (2006):

El sujeto que expresa la ironía es, para Kierkegaard, negativamente libre. Esta persona o instancia, sea el hablante, el escritor o una figura textual, enuncia lo contrario de lo que

piensa; por tanto, es libre con respecto a los demás y de sí mismo, pues su palabra y sus pensamientos no lo sujetan a la transparencia; cuenta con la posibilidad de ocultar, de mentir, de confundir (p.15)

Aquellos intentos, por cambiar paradigmas intergeneracionales, en este caso alrededor del uso de la palabra violenta hacia mi abuela materna se ven reflejados en gran parte en los contenidos que ella le intenta transmitir a las generaciones siguientes, y a su vez, en cómo se dispone en la búsqueda de un destino construido a partir de decisiones propias desde temprana edad. Podría decirse, además, que es ahí cuando se constituye para ella la mirada de la palabra como algo importante en su vida, siendo entre muchas cosas, el uso de la ironía, la conformación de un nuevo esquema interno en cuanto a la manera de posicionarse y relacionarse socialmente. Teniendo en cuenta los postulados de Ramírez (2001), podemos contemplar la influencia de este concepto en el uso de la palabra “la ironía se concibe, así como un algo objetivo que hacemos con las palabras, un resultado del acto de habla” (p.120) y, en este caso, para mi abuela el juego del uso del lenguaje a partir del empleo de la ironía como herramienta en situaciones dolorosas, la ha cargado con el peso de la palabra y a su vez, con el de su liberación.

En torno a este concepto existen tipologías, que desde los estudios que se han realizado en las ciencias sociales, posibilitan tener una mirada amplia del mismo, para este caso, queremos puntualizar en las conexiones que desde la teoría se le confiere a la ironía y la risa, puntos que fueron relevantes también en la caracterización de este relato de vida. Como mostramos en los apartados anteriores, la ironía acompañada de un tono burlesco tanto en la expresión como en el lenguaje corporal está presente en mi abuela materna, lo que, paradójicamente tiene unos postulados y apreciaciones desde la teorización de esta palabra.

Algunos autores enmarcan a lo cómico y su relación con la ironía de la siguiente manera:

El humor, según lo entendía Freud, es una forma liberadora de enfrentarse al mundo y de rechazar sus agresiones, y, como tal, y no exento a veces de un cierto dolor íntimo [...] (Freud 1986 como se cita en Ramírez, 2006, p.23)

La risa irónica le merece el calificativo de risa de las cadenas [...] La risa de la ironía es moral, pues desciende sin llegar hasta el fondo de las ideas, se ríe cuando las costumbres no están de acuerdo con las convenciones; es decir, cuando su creación no calza con las costumbres sociales (canon de la cultura), con el llamado "sentido común" (Ramírez, 2006, p.27)

Ironizar por parte de mi abuela pudo significar, entre muchas cosas un acto de resistencia a los mandatos que se presuponen en los vínculos sanguíneos, y logramos identificar, además, que el humor acompañado de la ironía en aquellos fragmentos, que decidió compartir al realizar la entrevista biográfico narrativa, tomaron gran relevancia en cuanto los hallazgos alrededor de su *habitus* primario, lo que puede indicar, que como huella mnémica está presente esta expresión como parte importante en la consolidación de vínculos, toma de decisiones y posturas subjetivas. Para Ramírez (2006) “las ironías [...] sacan a la luz complejidades ocultas (p.14)”, y esto, en términos de las experiencias vividas por mi abuela materna, si bien se podría hipotetizar que en un principio fueron un insumo como mecanismo de defensa, con el tiempo pudo significar una estrategia vivaz de asimilar el dolor y la vida.

Si bien, es claro que lo social no es medible y sus resultados o hallazgos se determinan por una cantidad interminable de variables, que en su mayoría son paradójicamente sociales; esto nos lleva a entender que la mirada que tenemos de los fenómenos sociales está siempre parcializada, no sin reconocer a su vez, el entramado que se entreteje, entre la teoría y lo encontrado en este recorrido investigativo que nos da visos de la profundidad que tienen nuestras interacciones y vivencias con el entorno en el que estamos inmersos. La intencionalidad con la que se enfatiza o apoya el uso del lenguaje, a la larga, compromete un impacto en nuestras decisiones de vida; dicho con palabras de Ramírez (2006) “la ironía satiriza la realidad, trata de cambiar el estado de las cosas por otro orden mejor, ideal; su afán radica en reformar las costumbres: *castigat ridendo mores*. La ironía es por naturaleza reformista” (p. 30) y en un análisis ya un poco más íntimo gracias a lo encontrado en la caracterización de este *habitus*, la palabra, por naturaleza... también lo es.

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente y gracias al trabajo autoetnográfico que se enmarca como parte de esta investigación, puesto que me encuentro involucrada directamente,

identificamos que existen relaciones entre el ironizar y el tejido, el segundo concepto que para la fundamentación de este *habitus* consideramos pertinente resaltar. El tejido cumple un papel importante en diferentes momentos de interacción entre mi abuela y sus hijas y nietas, momentos en donde la palabra, el contar, el escuchar y el tejer, se vuelven uno solo, develando incluso secretos de familia. Este oficio entre hilos y agujas inicia dentro de la historia de mi abuela gracias a que le es transmitido por mi tatarabuela, su principal referente de crianza, quien se aferró a él para cambiar de oficio y ganarse la vida de otro modo y legárselo a ella y a través suyo, en principio a dos generaciones sucesoras. Intentaremos entonces, entablar una conversación entre lo que plantea Pérez (2021) y lo encontrado en relación con el tejer y cómo este método siendo un arte milenario generalizado socialmente, se convierte además en un arte que se instala en las mujeres de mi linaje materno para contar, sanar, y avanzar. “Recojo un puñado de gestos textiles que componen quehaceres situados, corporales, materiales y feminizados, que permiten entrelazar la costura en su diversidad, con la etnografía, el conocimiento, el feminismo, el activismo, la sanación, el cuidado y la política” (Pérez, 2021, pp. 27-28)

Dentro del relato de vida de la entrevistada, el tejido cumple un papel importante en su historia, y es, desde la identificación de este oficio y de las conversaciones como un ejercicio analítico en la investigación, que se le da gran relevancia a este concepto en tanto instrumento u oficio, como ejercicio sublimador. Pérez (2021, p.15) menciona que dentro de una experiencia personal en donde conoció a un grupo de tejedoras, identificó, entre muchas cosas que:

Remendar era central para el sostenimiento de sus vidas, no solo en términos monetarios, sino también como posibilidad de estar con ellas mismas [...] en esos años en que me acerqué a los oficios de estas mujeres, solo me fue posible entender lo que sus manos, hilos y agujas hacían sobre las telas al recomponerlas y lo que ese hacer hacía sobre ellas mismas.

Aspecto también presente en el relato de vida de mi abuela materna donde se destaca el tejido como un medio de comunicación y de expresión que, a su vez, le posibilita pensar, reflexionar.

Desde temprana edad, el tejido tiene un espacio importante en la vida de mi abuela materna, puesto que como se mencionó esta era la ocupación principal de su abuela, -es decir, mi tatarabuela-

quien se hace responsable de su crianza y que, a partir del mismo, sostiene económicamente al núcleo familiar del que se hace cargo. La multiplicidad de miradas en torno a lo transmitido intergeneracionalmente son infinitas y en este trabajo este ha sido uno de los puntos importantes. Sin embargo, para este caso pretendemos hacer énfasis en la importancia que tienen algunos oficios muchas veces denominados “femeninos” e “insignificantes” y su impacto en la transformación sensible de las personas que lo incorporan en su cuerpo. El tejido, significó para tres generaciones dentro de mi linaje materno, en su mayoría conformado por mujeres, incluyendo a mi abuela, el principal sostén económico para el hogar, sostén que en un primer momento se aprendió y enseñó, dado que, por diversas circunstancias, tuvieron que ser las únicas proveedoras de la familia; esto, significando, para la época, una responsabilidad adquirida por tiempo completo, y, además, en condiciones poco equilibradas laboralmente. El paso de este oficio en particular, de una generación a otra, sostiene la idea de la fuerza que cobra lo experimentado en el seno familiar, pero, además, podría inferirse que posibilitó, entre muchas cosas, el paso de contenidos alrededor de la independencia, el establecimiento del trabajo como algo importante, y el empoderamiento femenino, contenidos que aún para las generaciones actuales están vigentes y determinan las decisiones colectivas e individuales de este grupo familiar. Como sostiene Pérez (2021) en su investigación, el “gesto textil” tiene una connotación interna importante en quien habita este oficio, puesto que, más allá de ser un mero acto de repetición y memoria, posibilita el encontrarse con una práctica que entrelaza lo mecánico con lo íntimo, permitiendo construir [...] espacios propios para habitar el mundo. Incluso al interior de esos mundos que pretenden controlarle haciéndole repetir esos mismos movimientos que luego le liberan” (p.48), siendo así entonces, el hilar, bordar y remendar no un mero acto mecánico, si no a su vez, emancipador. Es así, como entre mujeres se comparten el secreto y la habilidad para sustentarse económicamente, pero al mismo tiempo, de sembrarse dudas respecto a lo ya establecido socialmente.

Los posicionamientos de lo femenino, visto netamente desde el género, enmarcan dentro de un número limitado las posibilidades de sostenimiento, empoderamiento y crecimiento personal en el mundo social, y si bien, dentro del marco de lo familiar mi abuela no encontró dentro de sus progenitores un referente, pudo hallar un reflejo en su abuela, formando un tejido de transmisión que aún habita en ella, y que, en varios momentos de su vida le posibilitó desmarcarse de lo

construido socialmente valiéndose por sí misma y enseñándole a las mujeres que fueron llegando a su familia a hacer lo mismo, demostrando, que las labores femeninas, en este caso lo relacionado a los “gestos textiles” son un lugar de empoderamiento y libertad más allá de un mero acto limitado al género que lo desarrolla. Esta complicidad, entre el enseñar y el aprender, como indica Pérez (2021) tiene un impacto agudo y permanente en quienes comparten ese vínculo:

Al repetir y repetir para alcanzar la maestría el cuerpo se entrena y a su vez recuerda, pero no solo recuerda el movimiento, sino también las indicaciones indirectas que se dan en el contacto íntimo con quien enseña; con lo cual, en lo que posibilita esa intimidad compartida, quien hace lo textil se va haciendo a sí misma también y reconociendo en otras sus propias habilidades (pp. 44-45)

Asimismo, si se permite que los oficios cotidianos pasen por el cuerpo y nos generen cuestionamientos internos, los nudos inquebrantables que a veces permanecen en nuestra memoria de sucesos dolorosos experimentados a lo largo de la vida pueden, poco a poco como lo menciona Pérez (2021) gracias al tejido hacerse menos duros y difíciles de sobrellevar.

Sus vidas, destruidas de formas más externas, la aguja enhebrada va sosteniendo esa destrucción (la propia y la que invade el cuerpo) para darle nueva vida a los tejidos, llenándoles de una belleza particular. En medio del dolor de la muerte y el desgaste de los trabajos de cuidado, estas mujeres van calando un lugar propio que pueden habitar, un espacio digno, de belleza interior, que les permite seguir adelante gracias a su capacidad de remendar la vida (p.140)

Esto, se logra entrever en mi abuela materna, quien mencionaba en los relatos compartidos para esta investigación, que el crochet, que es una técnica dentro del mundo textil y que para muchos es netamente una habilidad incorporada mecánicamente, estuvo presente mientras tomaba decisiones importantes para su vida siendo un arte y refugio emocional que adicionalmente se convirtió en una excusa para reunirse semanalmente con las mujeres de su familia con el objetivo de “hablar, regañar y tejer”.

Dentro de las acciones más difíciles en lo recorrido en esta investigación ha sido el desdibujarse de lo cotidiano, e intentar prestarle mayor atención a las interacciones, modos repetitivos y situaciones que en mi entorno familiar emergen y esto se ve reflejado en normalizar este espacio denominado “costurero de mamá” como un modo de interacción habitual en todos los vínculos relacionales, y es en ese espacio donde a nivel familiar se gestan ideas, decisiones y fortalecen los vínculos presentes en nosotras.

En ese ir y venir de materiales textiles y secretos de manufactura, los cuerpos entraban en contacto directo, pero también lo hacían a través de la escucha, que era atenta, porque el cuerpo concentrado en la tarea de aprender el hacer textil escucha distinto lo que pasa a su alrededor (Derry, 2011, como se cita en Pérez 2021, p.46)

Este momento de encuentro, que se ha instalado en mi linaje materno desde nueve años atrás, ha posibilitado una escucha pausada, atenta y cuidadosa de quienes nos encontramos a tejer, propiciando que diferentes saberes, experiencias y vivencias habiten entre varias generaciones que nos reunimos a compartir, y que en otro orden de ideas, para efectos de esta investigación, me ha permitido entender las huellas presentes en la transmisión y como el arte de tejer sigue legando en el tiempo en mi linaje materno por espacio de más de tres generaciones, permitiendo que nos acompañemos y curemos entre nosotras a través del tejido y la palabra.

5.1.2 Linaje materno, madre

Caracterización del caso

Mujer de 44 años, nacida el 4 de enero de 1980, en la ciudad de Medellín, capital del departamento de Antioquia. La entrevistada es Ingeniera financiera. Ocupa el cuarto lugar, en una familia de cuatro hijas. En su crianza participaron sus padres y hermanas mayores, menciona a su hermana mayor y a su padre como referentes, con quien sostuvo una relación afectiva estrecha.

En su relato toma fuerza la alusión a su cuerpo: “a mí me empezaron a crecer los senos ... me empezaron a crecer como a los ocho” y a actividades que lo involucran como el baile: y la gimnasia: “a mí siempre me había gustado bailar”, “a mí como que algo me movía y empezaba a bailar en la habitación”, habla con desenvoltura sobre su sexualidad: “esas primeras pulsaciones

las sentí con mi prima”, “yo tenía un peluche ... y ese peluche terminó con el hocico todo aplastado ... (se ríe).

Durante los primeros años de bachillerato se identifica de manera significativa con una de sus profesoras -actualmente es su suegra- a la vez madre de un adolescente, un año mayor que ella y con el cual empieza una relación de noviazgo con su aprobación, no así con la de sus padres: “el papá decía: usted hasta que no tenga 15 años no puede tener novio” “Yo no podía tener novio hasta los 15 años y tenía 13”. A los 15 años queda embarazada:

[...] con el método del ritmo, uno piensa que esas cosas no le van a pasar a uno [...] uno simplemente actúa y listo... [...] Y la suegra: ustedes recibieron educación sexual, ¡ustedes por qué no se cuidaron! [...] Yo juagada en llanto, me acuerdo mucho de esas palabras: no se preocupe, bienvenido ese ser, yo no la voy a dejar [...] Mi papá se puso a llorar [...] mi mamá: Usted no va a dejar de estudiar [...] Mi hermana mayor: tenga esta ropita pa esa muchachita. [...] Me mandó llamar la rectora: este no es un espacio para usted [...] Llegué llorando donde el profesor Juan Luis y él y mi mamá me ayudaron a no dejarme sacar del colegio, a defender mi derecho al estudio.

[...] fue un buen embarazo, lo disfruté mucho [...] sentir el bebé [...] es de las cosas más ... espectaculares que puede vivir un ser humano. ¿Parto de una adolescente? ¡Y bien chiquita! yo ni me puse a gritar ni me puse a llorar ... “yo a lo que iba, iba ... y hágale”

Nace su única hija, la relación de pareja con su novio continúa, ambos cuentan con el apoyo de sus familias, principalmente de las dos abuelas. Sigue viviendo con la bebé en la casa de sus padres. Hace referencia a conflictos entre su madre (es decir la abuela materna de la estudiante) y su novio y padre de su hija debido a formas distintas de concebir la crianza, con respecto al uso del lenguaje y al control de esfínteres, entre otros aspectos. ¿Y qué podemos hacer? ¡esta es su casa y ella nos está ayudando!

Mantuvo una actitud de protección hacia su hija: “cuando vivíamos con mis papás mi hija siempre dormía conmigo, pensaba que mi papá podría hacerle algo, me daba susto que estuviera sola en una habitación”

Se advierte en su relato el paso del lugar de hija al lugar de madre:

[...]me enteré de que mi hija había iniciado su vida sexual, pensé en todos los riesgos [...]esa noche lloré y lloré pensando en el dolor que mi mamá había sentido [...] yo no quiero eso para mi hija.

[...] Yo quiero que saque adelante todos sus proyectos, con una persona que la ame y que la haga sentir bien.

[...] Ella es un buen ser humano, venció el miedo a vivir sola, es capaz de lograr lo que se propone [...] que empiece a abrir sus alas, es parte de los sueños que los padres tenemos para los hijos.

Aunque siempre le concedió importancia al contacto físico, afirma haber comprendido que los lenguajes del amor son diferentes:

[...] me costaba abrazar a mi mamá, yo sentía que ella me alejaba, no me abrazaba ni me daba picos, generaba una barrera [...] al principio yo era muy melosa y él poco expresivo [...] con mi hija fui cariñosa hasta que ella empezó a ser adolescente.

[...] Y es que los seres humanos estamos buscando siempre el afecto del otro...existir para el otro.

Asume su rol materno junto a su pareja, con la cual lleva 30 años de relación -10 años de noviazgo y 20 de matrimonio-, no exentos de crisis, que trajeron consigo, la sospecha, los celos, la búsqueda de otros afectos, la reconciliación.

Actualmente vive en el municipio de La Estrella con su esposo. Sobre su padre menciona: “Yo sentía mucho amor de mi papá ...” con respecto a su madre dice: “yo no recuerdo ... una caricia de mi mamá... ni un gesto de que te amo mucho, ni un abrazo ... recuerdo es que me regañaba ... me gritaba”. Lo que contrasta de algún modo con el primer recuerdo que dice tener de su infancia: “mi mamá cargándome y dándome el tetero” y finalmente menciona “mi mamá desde que se separó de mi papá, empezó a enviar mensajes con expresiones de amor”.

Identificación del habitus primario

Reconocemos en el relato de la entrevistada, cómo contenidos que le fueron transmitidos a través de la crianza: *la tristeza, la naturalización de la violencia y del abuso, la importancia del juego en la infancia, el establecimiento de normas estrictas dentro del hogar, la independencia, el valor del estudio y del trabajo, la culpa y la importancia de maternar responsablemente*. Por otra parte, observamos que, como sujetos, las formas cómo se interpretan estos contenidos transmitidos en los núcleos de crianza primarios siempre son diferentes, posibilitando respuestas subjetivas diversas por parte de cada individuo. De la entrevistada, emergen a raíz de estos, otros nuevos afectos, sentimientos y vivencias como *la culpa, la vergüenza, la inseguridad y los celos*.

En parte del relato, en lo correspondiente a los primeros años de vida, se logra observar una tendencia a *la naturalización de la violencia y del abuso*, lo cual se evidencia en varios fragmentos de la entrevista que se exponen a continuación:

[...] Mi papá era alcohólico, toda la vida fue alcohólico”, “es muy charro porque uno como se acostumbra ... o sea como que ciertas situaciones ya se vuelven paisaje y ya como que uno lo normaliza ... entonces ya era normal que por ejemplo mi mamá dijera ... “no vamos a esconder los cuchillos y las ... y no sé qué, y todo lo cortopunzante en esta parte y nos vamos para esta habitación y vemos televisión” ... ya era esperar a que llegara mi papá”,

[...] ya cuando mi papá se murió ... pues, ya nos enteramos de muchas otras cosas que la verdad, yo no sabía ... yo no sabía pues del abuso que le hizo a mis dos hermanas ... a mis tres hermanas realmente”.

A raíz de esto, se identifica que, durante sus primeros años de vida, en lo referente a la figura paterna, representa para ella una dualidad, entre un padre amoroso y proveedor, y un padre maltratador, alcohólico y violento, lo cual para la madre de la estudiante representaba en algunos momentos sensaciones de tristeza por su padre; dentro del relato ella menciona: “me daba pesar de mi papá” “yo lloraba por mi papá”. Se representan dentro del relato los contrastes vivenciados en la infancia, a raíz de los comportamientos violentos de su padre y a su vez compensatorios y estímulos positivos; “entonces era muy charro porque uno como que vivía esa situación tan dura y

tan asustadora ... pero al día siguiente “ay wow un teléfono nuevo” ... pues, o sea, es que era una compensación como muy extraña y muy nociva”.

Aunado a esto, la entrevistada reconoce una cierta *naturalización del abuso* cuando expresa:

[...] y si recuerdo una vez yo estando en la terraza, viendo a mi papá acostado pues como en la ... en el ... piso, de ... de una habitación que daba justo en el baño y él ahí viendo pues por el ... por el hueco, entonces yo vi eso ... me pareció como raro, pero no dije nada”, “al parecer como que todo ... solamente se ...se limitó afortunadamente ... en tocar ... afortunadamente, pero igual pues ... fue un abuso”, “yo siento que a mí sí me trató como una hija ... porque no hubo ese abuso tan marcado ... no es ... no me es muy claro, no hubo ese abuso tan marcado y ... hubo mucha ... yo sentí mucho amor de mi papá”, “eh ... digamos que las cosas en la casa ...con mi papá [...] disminuyeron, pero continuaban ... eso fue ...eh... todo el tiempo”

Tanto sus padres como sus hermanas propiciaron para ella espacios de juego, que afirma haber disfrutado intensamente:

Mi papá me hizo una casita en la terraza [...] una casita de juguetes [...] tengo muy buenos recuerdos de ese espacio donde yo jugaba mucho”, “recuerdo con mucho cariño ese espacio”, “yo me acuerdo que yo ... jugaba con ellas de que ellas eran mis niñas”, “a veces jugaban conmigo en la casita”, “en el colegio yo recuerdo que yo jugaba mucho dizque a la ... Robin Hood [...] un buen recuerdo de eso”.

La madre de la entrevistada se hace cargo de las normas del hogar, y en el relato menciona, que eran rígidas, los horarios eran limitados, al igual que las salidas. *El establecimiento de normas estrictas dentro del hogar* es una de las dinámicas que se establecen en este núcleo familiar:

[...] a mí no me dejaban salir a la calle ... mi mamá no permitía que nosotras saliéramos a la calle ... yo sí veía que todos los niños del barrio salían, pero nosotras... no, los permisos en mi casa eran muy difíciles, de hecho, yo para ir a paseos ... difícil, mi mamá siempre era la que me decía que no, mi mamá me pegó una vez, yo no podía salir de la casa, yo pedí permiso para que me dejaran ir a visitarlo ... no me dejaron [...] no podía salir de la casa porque estaba castigada.

Otros de los contenidos que le fueron transmitidos por parte de su madre fueron el *valor del estudio y del trabajo como elementos para alcanzar independencia*:

[...] mi mamá a veces también ... por los laditos me ayudaba con las tareas ... pues cuando me tenía que memorizar algo mi mamá me ayudaba pues como con eso ... o con las sumas”, ella me leía...

[...]usted no deja de estudiar ... yo se la cuidó mientras que usted estudia (responde la madre de la entrevistada al enterarse de que queda embarazada), me ayudaron a ... a digamos que a seguir la guerra pues de no dejarme sacar del colegio.

[...] un tiempo atrás estábamos ahorrando dizque pa’ irnos a viajar a San Andrés ... y esa plata nos sirvió para el parto, yo terminé el colegio ... y como no pude conseguir trabajo me fui a vender galletas a la Universidad de Antioquia, con esa plata ... entre los dos, escasamente nos alcanzaba para los pañales y la leche, nosotros si soñábamos con irnos a vivir juntos.

A raíz de convertirse en madre adolescente, las dinámicas familiares cambian dentro del núcleo cercano, se inicia un proceso en donde adquiere responsabilidades a partir de lo que para la familia significa *la importancia de maternar responsablemente*, por lo cual, en la historia relatada se manifiestan las acciones y decisiones tomadas alrededor del embarazo: “empecé como a dedicarme mucho a ella ... como a vivir pues esa experiencia pues como de ser mamá”, “yo con una niña en la casa” y, por otro lado, el acompañamiento que le realiza su madre solo para responsabilidades alrededor del estudio y el trabajo “mi mamá me decía ... yo se la cuidó para estudiar, no para más ... entonces yo podía solamente ir a estudiar, y justo después de estudiar ... llegar a la casa [...] y ya encargarme de mi hija”, el temor de mi mamá ... básicamente era como que yo quedara en embarazo otra vez [...] pero ... pero digamos que mi pareja y yo fuimos muy conscientes del tema ... y cuando yo tuve a mi hija... eh yo le dije “yo quiero planificar entonces él me acompañó”.

Dentro del nudo grueso del relato se encuentra el cuerpo, siendo la sexualidad una presencia fuerte en el mismo:

[...] me vino mi primer ciclo menstrual subiendo arena y adobes [...] más o menos como a los quince, empezamos nuestra vida sexual. [...] mis amigas también lo empezaron a hacer, entonces todas hablábamos como del tema [...] me sentía pecaminosa por sentir cosas [...] y alguna vez ... me encontraron mis hermanas y una prima y yo me acuerdo que yo empecé a llorar a llorar “váyanse váyanse” yo ... solamente pensaba que eso era pecaminoso y era malo y yo le pedía perdón a Dios” [sentimiento de culpa]

[...] tuve un primo ... eh ... que se metió conmigo al baño ... y me acuerdo que dijo ¡béselo! ... y yo le dije que no.

[...] tuve otro primo, con el que primero me di los piquitos.

[...] ese bus de Manrique estaba súper lleno, y mi mamá estaba por allá yo no sé dónde ... y yo estaba así ... y un señor que no le vi la cara, solamente le vi las manos ... me cogió un pezón, me cogió el otro ... y se fue.

[...] estábamos hablando de cualquier cosa y yo le dije ay te puedo dar un abrazo y me dijo ¡sí claro!... entonces yo llegué ... le di un abrazo y de ahí nos besamos [...]

[...] más o menos como a los quince ... empezamos nuestra vida sexual [...] igual esa vida sexual pues ya había empezado... ya no había forma pues como de pararlo.

[...]El baile me hace muy feliz, baile de salón tango, bachata, salsa...ya llevo dos años en el grupo.

Por todo lo anterior, identificando que en mayor parte el hilo conductor del relato se vincula a todo lo asociado a la corporalidad, al cuerpo como una herramienta sensible y activa en su vida, advertimos que su *habitus* primario está orientado hacia *el cuerpo como vehículo de expresión del afecto y la sensualidad*.

El cuerpo como vehículo de expresión del afecto y la sensualidad.

Para este *habitus* en particular, el punto central que conforma y da un orden lógico a las demás palabras es el *cuerpo*, que, desde una mirada sobre la cual este trabajo se enmarca tiene un gran peso y relevancia. En los hallazgos posteriores a las entrevistas narrativas y extensos momentos de debate y reflexión, este concepto, emerge señalando que es importante no solo para

mi madre y lo que se enmarca en el nombramiento de su *habitus*, sino además, para cuatro mujeres de su linaje, incluyéndome, puesto que se identifican relacionamientos que se contraponen entre unas generaciones y otras, a partir de un paradigma arraigado en mi linaje materno, en relación con el cuerpo, sus usos, prohibiciones y marcos de expresión.⁹ “Queda muy claro que para que la maldición provoque el horror y terror que contiene su carga de odio, es necesario que el maldecido comparta el registro simbólico que le subyace” (Rojas et al.,2015, p.75)

Ahora bien, se observa que como ejercicio reflexivo para darle un marco de definición a este concepto que se acerque un poco más a las perspectivas de este trabajo, es importante, en un primer momento, entender el peso que tienen las posturas sobre las cuales se enmarcan y definen lo que como humanos “nos compone”, lo cual en el mundo actual, reclama una comprensión del cuerpo más allá de lo netamente biológico, reconociendo la presencia de lo social y lo cultural y como estos aspectos se inscriben en él de manera inconsciente y prefiguran unas maneras específicas de habitar y reconocernos como sujetos. Esto, puede significar en el mundo de lo simbólico, en donde lo social mayormente se aloja, como un distanciamiento del reconocimiento del propio cuerpo desde una estructura que responde a los estímulos y vivencias que experimentamos y cargamos a lo largo de la vida. Es entonces, el cuerpo y como se mueve en el mundo, gracias a la forma en cómo recibe lo que lo habita, antecede y acontece en su pasado, presente y expectativa del futuro. En este trabajo, se intenta desenmarcar el concepto global que se tiene de esta estructura orgánica que nos compone, la cual tiene una mirada arraigada y ya establecida, para generar posibles acercamientos o miradas diversas a nuestro instrumento primario de encuentro con la experiencia de lo humano durante todo el recorrido de vida, puesto que dentro de este linaje, se hace presente y marca una ruptura importante en cuanto a constructos sociales que se adquirieron en esta familia y que han prefigurado de cierto modo, la forma como las mujeres de mi linaje nos hemos relacionado y habitado nuestro propio cuerpo.

Teniendo como premisa que mi linaje materno, se constituye principalmente por mujeres, lleva ya de por sí un peso importante en cuanto a posicionamientos sociales, equidad o condiciones

⁹ Esto en relación con la maldición proferida sobre las mujeres de este linaje hasta la quinta generación la que se aludió por primera vez en el relato de la abuela materna

económicas, y, adicionalmente como es de saberse, ciertos condicionamientos en cuanto a lo político, sexual y cultural. El cuerpo, para cinco mujeres de este linaje – nieta, madre abuela, bisabuela y tatarabuela, las dos últimas traídas a escena por el relato de mi abuela- pudo haber significado una dualidad entre liberación y represión, en donde mi madre al parecer, de manera inconsciente marca un nuevo paradigma en cuanto a usos y maneras de expresarse frente al mundo, principalmente usando como vehículo el cuerpo, lo que la generación anterior a ella, -es decir mi abuela-, poco hizo y la siguiente a ella - es decir yo- tampoco. Desde una mirada sociológica, podría decirse que este giro intergeneracional, antecede al [...]efecto que sobre el cuerpo tienen los errores, las sanciones. El cuerpo registra los acontecimientos del pasado (Ramírez y Londoño, 2023, p.113), puesto que se podría decir que mi madre se apropia de su cuerpo para comunicarse y reconocerse íntimamente como mujer de este linaje. Esto, para efectos de este ejercicio investigativo, precede la posibilidad de entender y fundamentar el valor y la implicancia que tiene lo que nos antecede como sujetos que hacemos parte de un núcleo familiar; dicho con palabras de De Gaulejac (2016): “la doble confrontación con lo que ella es como sujeto sociohistórico y con lo que siente dentro de su cuerpo es lo que le permite reencontrarse consigo misma [...] así es como un sujeto puede producir historicidad” (p.43) esto, en muchas ocasiones nos antecede como una tarea de concienciación, que nos permita un trabajo de elaboración conducente a romper ciertos patrones de repetición, lo que podría inferirse le constituye a mi madre y la forma en como toma un lugar de liderazgo en lo que sería de esperarse con el propio cuerpo.

Adicionalmente, otro punto importante, para este caso particular en donde el cuerpo se enmarca como parte de esa estructura estructurante *-habitus-* tiene en sí una carga simbólica mucho mayor tanto en su historia como en la que carga de sus antecesoras -y en la que yo recibo como generación que la sucede- ya que, como es reconocido, el cuerpo más allá de ser una herramienta para habitar el mundo se involucra en las vivencias y fenómenos experimentados, lo que nos lleva a entender que hay mucho más allá de lo que se siente, en cuanto permanece y permea las experiencias futuras. Es claro que dentro del concepto de *habitus*, la manifestación de este se encarna en el cuerpo, pero, siendo en mi madre, parte del marco que lo nombra, puede significar un espejo el uno del otro. Esto, en términos de entender las implicancias que tiene esta huella identitaria sobre nosotros, por ejemplo, puede ser un punto de partida para problematizar el papel

de lo biológico en los fragmentos que se van constituyendo en lo subjetivo; Fernández (2014) reconoce la corporalidad como un asunto que se desvincula en muchas ocasiones de lo temporal y lógico:

El cuerpo humano es receptor de los acontecimientos sociales y culturales que suceden a su alrededor, y, además, constituye una unidad biológicamente cambiante que, en contacto con su entorno, se halla sujeto a significados diversos, importantes para la comunicación social (como se cita en Ramírez y Londoño, 2023, p. 120)

Mi madre por ejemplo nos muestra, como el cuerpo vinculado al arte expresa y libera al mismo tiempo generaciones pasadas, posibilitando que las presentes sanen y las futuras escriban su propia manera de sentir. Para este linaje en particular – puede en parte deberse a que en su mayoría se constituye por mujeres – la sanación y liberación de “cadenas” o condenas, ha sido una labor asignada y probablemente muy importante.

De igual forma, lo humano inscrito en el mundo natural, tiene una connotación diferente a los demás animales en cuanto lenguaje y comunicación, como alma y espíritu. En la opinión de Ramírez y Londoño (2023):

El cuerpo humano logra diferenciarse del cuerpo de los animales, en las funciones referidas a la conciencia, la razón y la voluntad. Sin embargo, lo referido a las pasiones queda sujeto, por decirlo así, a una producción del cuerpo que, razonada y consciente, logra su conexión con el alma (p. 113).

Lo que le da lugar a otro entramado de vórtices por donde darle un sentido al concepto de cuerpo, puesto que, sin desconocer lo sensible en otros animales, el ser humano especialmente hace con eso que lo habita un entramado de particularidades que no tienen una respuesta única o particular, para Merleau-Ponty (2003):

El conocimiento humano se desarrolla a partir de la relación indisoluble entre cuerpo y espíritu, premisa que permite establecer que las cosas con las cuales nos relacionamos adquieren atributos humanos en la medida que nos apoderamos de ellas y que no constituyen solamente objetos a los cuales podemos acceder exclusivamente a través de

nuestra razón y del cual establezcamos un conocimiento soberano, sino más bien un conocimiento encarnado, un conocimiento vívido (como se cita en Ramírez y Londoño, 2023, p. 120)

La relación de mi madre con su cuerpo puede significar una relación profunda y vívida de lo que ha experimentado, y expresarse con este, en diferentes áreas de su vida le da un sentido a ella y a su trayectoria.

Finalmente, al margen de la fundamentación teórica que se pretende realizar de los diferentes conceptos presentes en los *habitus* identificados, se establece como importante la conversación que nutre entre lo teórico y lo evidenciado en este proceso, sin desconocer por supuesto para este caso, el concepto “cuerpo” y su amplio espectro de definiciones y demarcaciones en las ciencias sociales. Una definición, que podría considerarse integral desde la perspectiva sociológica es la del autor Foucault (1979) quien dice que [...] el cuerpo se define como «superficie de inscripción de los sucesos (Como se cita en Ramírez y Londoño, 2023, p. 113) y queda claro, dentro del marco de este trabajo, la importancia que tiene el entender que reconocerse en un espacio y camino ya recorrido por otros, y comprender como cada una de esas personas le da una marca particular a lo que recoge de allí.

5.1.3 Linaje paterno, abuela paterna

Caracterización del caso

Mujer de 74 años, nacida el 23 de febrero de 1950, en la ciudad de Medellín. Ocupó el quinto lugar, en una familia de cinco hijos -cuatro mujeres, incluida ella, un hombre, su hermano, ambos hijos del mismo padre-. Fue criada por su madre y sus tres hermanas mayores: -Mi referente era mi hermana Lilia- su hermano fue su compañero de juegos.

El juego, el cuerpo, la sexualidad tienen un lugar importante en su relato, están unidos, marcan el paso de la infancia a la adolescencia y a la edad adulta -y el dolor que para ella implica este tránsito-, su afición por el deporte, así como la elección de su profesión como educadora física y maestra en esa área:

[...] A mí solo me importaba jugar y jugar [...] En mi cabeza nunca está nada que vaya contra el cuerpo [...] Se hace el amor con quien se ama, de lo contrario, estoy sacándole

jugo a ese cuerpo, pero no amándolo [...] y no es que nosotros no hubiéramos jugado con el cuerpo [...]Este cuerpo ha tenido muchos traumas.

[...] veía que todo iba cambiando [...] no voy a poder seguir jugando, todo se fue transformando ... ya no me podía subir a los árboles [...] ya no sentía que era la misma, el cuerpo tampoco [...]que tristeza porque se acabó esa etapa tan linda [...]yo ya tenía unas obligaciones [...] lo que más me impactó a mí de la adolescencia fue el periodo menstrual [...] el recato [...] las pulsiones empiezan a estar ahí, el descubrimiento del cuerpo.

“Soy maestra. Tecnóloga en Recreación y Deporte del Poli [Politécnico Jaime Isaza Cadavid] y Licenciada en Educación Física y Deporte de la Universidad de Antioquia, Especialista en Gestión Curricular y Magíster en Derechos Humanos” [Sublimación]

La escuela y el valor atribuido al conocimiento, al juego, al deporte y al estudio como fuentes de reconocimiento y de conformación de la imagen que tiene de sí misma:

[...] lo que fue primero ...segundo de primaria ... para mí fue lo más hermoso de mi vida, casi el tercero también fue una felicidad [...] no recuerdo estar como que pendiente de que el novio... de que nada [Período de latencia]

[...] leía mucho sobre meditación, sobre el conocimiento de uno mismo, la búsqueda de la iluminación [...] Teresa la tesa, la deportista, la tía universal, [...] la candidata de la bacanería.

[...] yo era bien rebelde, me rebelaba ante las injusticias [...] soy elegante cuando quiero [...] soy muy responsable, digo las cosas como son [...] temen fallarme. Me gusta compartir, mi mamá me decía Teresita es muy querendona y “apechichadora”

Su primer amor y sus relaciones afectivas

Lo vi y yo ¡Uy que hombre tan hermoso y él pensó lo mismo de mí! [...]ese fue el papá de mis hijos [...]solo cuando me case estaré sexualmente y él, yo también, bueno haber creído eso [¿ilusión? ¿bueno no saber?] [...] No quisiera perder en cualquier hotel la virginidad [...] ¡este man aguantarse! Me pareció muy delicado [...]yo pensaba que él era

virgen y no [...] ¿tres años y tres meses mentirle a una persona? [dolor por sentirse engañada]

Enfermedad y muerte de su madre:

Mi mamá desencarnó estando yo en embarazo de mi hija menor, cáncer en la raíz de la lengua, yo sabía que ella tenía cáncer, pero ella no sabía. ¿será que yo cometí un error? ¿Madre eso no te duele? -me molesta, pero no me duele.

El embarazo de su nuera y su hijo:

La conocí cuando tenía 12 años, yo era su profesora [...] cuando mi hijo me dijo mamá estamos en embarazo... ¡yo Ay Dios 15 años y medio y en embarazo! Lo que se les espera, porque un hijo es una gran responsabilidad, yo le dije yo te acompaño, no hay problema [...] Increíble Yo era la mayor ahí, la que estaba terciando eso [...] A mí me respetaban mucho [...] Ese ser la buscó a ella, ese ser buscó ese vientre, pero los señores no entendían ese lenguaje... se acabó esa relación afectiva ya ninguno me hablaba. Y yo ... ¿Por qué? ¿acaso yo fui la que la embarazó?

[...] Me parecía una pareja muy linda

La relación con su nieta

Siento de ella mucho respeto y mucha confianza, siento que me puede decir lo que quiera, pero diga la verdad, diga la verdad [...] Ella está probando finura conmigo, está viviendo en un lugar en el que tiene que pagar si o si, [asumiendo responsabilidades] estaba en un lugar -refiriéndose a la casa de sus padres- donde todo se lo hacían, no tenía por qué asumir ese rol [¿conminación a mantenerse en posición de dependencia?]

En cuanto a la relación con su padre menciona: no recuerdo más episodios, “recuerdo a un señor alto ... muy encachacado, así trigueño como yo, que me sentó en las piernas y me dio una muñeca y a mi hermano una guitarra”. Establece un vínculo afectivo fuerte con su madre: “mi madre a quien amo, y sigo amando, sigue siendo mi compañera de vida, mi mamá vive en mí es

mi referente y seguimos siendo muy amigas. Ella está ahí ... es mi primer referente de por la mañana”

Identificación del habitus primario

En lo que se refiere a los contenidos recibidos a través de la crianza, emergen *el valor del trabajo*: mamá seguía trabajando, ella no se había salido de allá... yo le decía “madre salite”. Yo he trabajado mucho, me ha tocado trabajar mucho, -refiriéndose a ella misma- valor que posteriormente junto con los valores del estudio, la responsabilidad y la idealización de la fidelidad, la lealtad, el decir la verdad transmitió a sus hijos: “la infidelidad es algo que yo no perdono ... y no lo perdono Y yo pienso que ... Juanfer y yo ... tenemos el mismo concepto. “Diga la verdad, diga la verdad, así lo maten, pero diga la verdad”

La alegría y la tristeza transmitidas por su madre en torno a la presencia o a la ausencia del padre: Recuerdo la alegría de mamá: ¡Viene su papá! y también la tristeza porque el papá se había muerto, el papá no vivía con nosotros.

La tristeza asociada a la muerte, a los cambios del cuerpo y a su ultraje:

[...] cuando se murió la abuelita recuerdo la tristeza de la mamá y la tía, una tristeza que yo no sentía, entonces me bajé el copete y me peiné lambida como una forma solidarizarme con ellas. [...] cuando vi el pantalón: ¡que tristeza me va a llegar a mí esto! se acabó lo bueno [...] cuando sé de violaciones, me da mucha tristeza.

El no decir: “ella no me comentaba porque no hablaba mucho”, -refiriéndose a su madre- *soportar*: “mamá nunca se quejó”; la *soledad*: cuando sale la madre... Teresita queda sola”, *la imagen del padre como un hombre importante*: “Yo iba a una finca a La Clarita, mi papá tenía eso ahí, [...] él era un político de mucho renombre, era el papá de Julio y mío. [...] yo podía ir porque yo era una familiar de ellos”

En cuanto a las formas de disciplinamiento, era su hermana mayor quien se hacía cargo:

ella fue la que menos estudió [...] era brusca, yo llegaba mojada con el vestido roto, y me pegaba, [...] unas vecinas me escondían en el closet y ella me encontraba y me pegaba, [...] pero a mí no me importaba que me pegara.

Afirma que en algunas pocas ocasiones también castigó físicamente a sus hijos, cuando no aceptaban su responsabilidad frente a una acción incorrecta: ¿Quién fue? Entonces los castigo a los tres.

A partir de lo anterior y de los segmentos de densidad metafórica siguientes planteamos como hipótesis que el *habitus primario* de la abuela paterna está orientado a una especie de *lealtad invisible hacia su madre*.

La infidelidad es algo que yo no perdono ... y no lo perdono ... el yo saber que el primero ... el hombre segundo ... y el hombre tercero ... han sido infieles ... me da (se entrecorta la voz) ... un profundo dolor ... imperdonable ... no soy capaz quisiera trascender eso... y no puedo

[...] mamá se metió en una relación [...] alguien se metió en la de ella y eso es muy doloroso, tenemos que estar en una igualdad de condiciones.

A veces cuando yo misma me engaño en cosas me digo: hija usted se está engañando.

Siento que esta atadura afectiva me está menguando mucho. Quien sabe que habrá detrás de todo eso, de ese dolor tan profundo, pienso que ahí está mi madre.

Abundancia en el ser y el tener ¿Quién sabe que habrá en el haber?

Lealtad invisible hacia la madre

En términos de intentar fundamentar este *habitus* teóricamente, teniendo en cuenta que la lealtad invisible, es un concepto que dentro de las ciencias sociales se ha fundamentado y estructurado de manera vital para el entendimiento del ser humano y su historia, en este apartado se intentará más poner a conversar lo ya explorado en la contextualización de este caso con diversos autores que precisamente reconocen la importancia de sacar a luz aquello que nos pertenece por linaje y no por decisiones totalmente conscientes. En lo transcurrido en esta investigación ha resultado evidente la forma en como conectamos con el pasado que nos acompaña desde antes del inicio de la propia vida y las implicaciones que esto tiene en nuestro desarrollo como seres humanos en todas las áreas en las que nos vinculamos.

Donde quiera que la evasión pueda llevarlos, la historia familiar los perseguirá y los devolverá siempre al pasado, a repetir eternamente las mismas situaciones, al menos siempre que no hayan decidido reaccionar para librarse de los anclajes transgenealógicos negativos (Van Eersel y Maillard 2015, p.8)

La acción leal, netamente como un término que se emplea en la comunicación humana, al intentar explicarlo, es definido como “fidedigno, verídico y fiel, en el trato o en el desempeño de un oficio o cargo” (Real Academia Española, 2014). Los autores en ciencias sociales que la estudian en las constelaciones familiares acotan su origen a la palabra francesa «loi», ley, lo cual direcciona su estudio, a condicionamientos propios que se vuelven norma, que, para el caso de las lealtades que se construyen en los núcleos familiares implican [...] actitudes de acatamiento a la ley, y por consiguiente, de manera natural, son actitudes que se esperan como [...] forma de expectativas compartidas no escritas (Boszormenyi-Nagy y Spark, 2017, p.66) dentro de un grupo social, mayormente entre los mismos miembros de una familia. Adicionalmente a esto, y entendiendo el peso de los marcos de los que un concepto puede hacer parte, se mencionan las lealtades, como todo un grupo diferente de maneras de expresarse en los vínculos sociales, y para este caso en donde esta lealtad o precepto, se instaura en un sujeto, se le nombra lealtad individual, que surge, dentro del marco de lo heredado cómo es denominado por Moreno, J.L (1945) como ‘Co-inconsciente familiar o de grupo’, que tiene un gran valor, si por parte del individuo se forma una especie de firme devoción hacia su familia. Al involucrarse otras características de relacionamiento más complejas en torno a este tipo de lealtad, esta se suscribe como un aspecto que hace referencia a “la confianza, el mérito, el compromiso y la acción, más que a las funciones «psicológicas» del «sentir» y el «conocer»” (Boszormenyi-Nagy y Spark, 2017, p. 61). Podría decirse, que la cualidad de leal, en un grupo social que tenga como objetivo convivir en armonía, es una acción de esperarse, sin embargo, en donde esta manera de pertenecer se aloja, tiene una profundidad mucho más compleja de lo que se cree, puesto que, mayormente, este tipo de lealtad puede carecer de reconocimiento consciente por parte del sujeto, y a su vez, puede existir una “condena” de lealtad, hacia situaciones, decisiones o patrones no tan beneficiosas para quien lo carga en sus formas de relacionamiento. En palabras de Van Eersel y Maillard (2015) son las [...] lealtades invisibles y

nuestras identificaciones inconscientes repetitivas (alegres o trágicas) que nos obligan a pagar deudas a nuestros antepasados, lo queramos o no, lo sepamos o no” (pp.14-15)

Por consiguiente, las lealtades que surgen en el seno familiar tienden a formarse desde el inconsciente, estructurándose dentro de las líneas sucesoras de consanguinidad como “lealtades invisibles” puesto que, en la mayoría de los casos, es una facultad que se hereda sin ser elegida, generando una memoria intergeneracional en donde, si no se le hace frente y se le reconoce en algún momento, puede significar para alguna generación, la repetición y la acción de patrones que de manera no consciente determinan las maneras de posicionarse en el mundo de lo real. En los estudios de los árboles genealógicos, por ejemplo, el papel que cumplen estos acuerdos inquebrantables dentro de una saga familiar puede significar la carga por muchas generaciones de dolores, malestares y sentires negativos que nunca logran sanarse, y que, por el contrario, de manera sorprendente y muchas veces inexplicable permean las acciones de las personas involucradas allí por generaciones y generaciones. Frente a todo esto, dentro de la teoría se alude que “los compromisos de lealtad son como fibras invisibles pero resistentes que mantienen unidos fragmentos complejos de «conducta» relacional, tanto en las familias como en la sociedad en su conjunto” (Boszormenyi-Nagy y Spark, 2017, p.63), por lo cual, realizar un trabajo de reconocimiento alrededor de los patrones inscritos dentro de la propia historia familiar, en términos de lealtades, se hace vital para sanar y de manera consciente elegir libremente.

Como pudimos observar en el proceso de darle un nombre al *habitus* de mi abuela paterna, encontramos que en ella habita una lealtad invisible hacia su progenitora, lo que, podría decirse que corresponder a algo tan arraigado como lo es su esquema primario de disposiciones internas, le da un mayor peso a esta ley incorporada intersubjetivamente, ya que determina entre muchas situaciones a elegir, posicionarse y habitar su propio recorrido de vida, con base en lo ya recorrido y transitado por su madre. Si bien, se tiene claro que si este estudio fuera realizado por otras personas, es posible que se hubieran encontrado otras maneras de nombrar cada uno de los *habitus* presentes en mis linajes familiares, de igual manera, nos atrevemos a hipotetizar que un aspecto en donde es muy notoria esta lealtad, es en el ámbito relacional, y cómo, las parejas elegidas por mi abuela paterna a lo largo de su vida, cumplen un mismo patrón, que, en congruencia con las parejas

elegidas por su madre son un espejo, en donde mi abuela paterna se posiciona, podría decirse que, en un intento de eximir a la figura de su madre de cualquier sentimiento de culpa o vergüenza generados a causa de sus elecciones afectivas, frente a las condenas sociales que esto pudiera significarle. Cabe preguntarnos ¿y si, a partir del *habitus* el sujeto produce sus prácticas, qué acciones subyacen sobre la particularidad de tener una huella mnémica inscrita en una lealtad hacia un miembro de la familia? Puede ser esta una pregunta, que apenas aflora y que aún permanece sin trabajarse dentro de mi historia familiar, sin embargo, pese al recorrido de reflexión interno que ha realizado mi abuela paterna, y que la han llevado a expresar con respecto a la lealtad invisible hacia su madre cuando dice: “Quien sabe que habrá detrás de todo eso, de ese dolor tan profundo, pienso que ahí está mi madre”, pero que no le ha sido posible elaborar, por el contrario, de manera paradójica la reafirma. A este respecto, podríamos inferir, con Schützenberger (2003) que:

No somos tan libres como creemos [...] pero tenemos la posibilidad de conquistar nuestra libertad y de salir del destino familiar repetitivo de nuestra historia si comprendemos los complejos lazos que se han tejido en nuestra familia y descubrimos los dramas secretos, las palabras que nunca se dijeron y los duelos inacabados. (como se cita en Eersel y Maillard, 2015, p. 14)

Citando a De Gaulejac (2016) “no es el pasado el que cambia, sino la relación que un sujeto mantiene con su historia” (p.21).

5.1.4 Linaje paterno, abuela paterna, padre

Caracterización del caso

Hombre de 44 años, nacido el 30 de abril de 1979, en la ciudad de Medellín. En lo que respecta a su formación académica, el entrevistado es profesional, ingeniero mecánico. Ocupa el segundo lugar, en una familia de tres hijos (dos mujeres y un hombre). Su madre fue quien tuvo mayor incidencia en su crianza: “siempre recuerdo a mi madre del lado de nosotros, acompañándonos, cuando podía acompañarnos porque tenía digamos el rol de madre y padre”. De su padre dice tener pocos recuerdos: en ambos lugares -refiriéndose a los dos barrios donde residieron- “estuvimos con mi papá, recuerdo salir de paseo con toda la familia, él tuvo diferentes trabajos, en una panadería, como cajero, era muy hábil con las manos, hacía manualidades y las vendía”.

Sin embargo, afirma que quien encarnó para él la figura paterna fue otro compañero que tuvo su madre: “él era una persona que convivía con nosotros a diario ... fue una buena persona mientras estuvo con nosotros y aún lo es, ... de hecho siento un lazo más estrecho con él que con mi padre biológico”.

Refiere situaciones de carácter afectivo que lo marcaron: un suceso que denomina traumático vivido durante su infancia relacionado con el ultraje sufrido por su madre al salir en defensa de una de sus hermanas y frente al cual, él experimentó impotencia; “recuerdo imágenes de mi mamá estando conmigo en el hospital porque yo sufría de asma... acompañándome ...atendiéndome” Alude también a la renuncia a una sociedad a través de la cual configuró una empresa, por considerar que las decisiones que se estaban tomando faltaban a la rectitud y recuerda una crisis de pareja, estas dos últimas situaciones las denomina como “períodos de oscuridad” en su vida, de mucha carga emocional: “Pensaba en mi esposa y en mi hija, en cómo no transmitirles esos miedos a ellas, ellas estuvieron ahí y esas decisiones pudieron haberlas afectado” “¡qué tan juicioso! yo llegué a pelearme con eso en mis momentos oscuros”

Es selectivo en la elección de sus amistades:

[...]tenía amigos con los que recuerdo haber pasado mucho tiempo, “recuerdo buenos momentos ... buenas amistades ... lazos que todavía conservo.

[...]Amistades que le podían conducir a uno a las adicciones, a la droga, a una vida menos afortunada, estuve con ellos, y eso potenció mi decisión de no incluir eso en mi vida ni las drogas, ni la violencia.

Recuerda los cambios de residencia De Enciso, a Altamira y de nuevo a Enciso; “allí conocí a mi esposa”; y posteriormente, después de haber vivido en Belén, se trasladaron al municipio de la Estrella donde residen actualmente.

Asume responsabilidades de manera prematura al convertirse en padre a los 16 años: “un año y medio después de estar juntos... tuvimos a la niña, entonces digamos eso marcó para mí un alejamiento de las relaciones sociales y de amistad” “recuerdo en mi grado de bachillerato la foto con mi esposa embarazada”.

A partir de entonces se forja como metas conformar su propia familia, hacerse cargo de su esposa y de su hija, tener un hogar independiente bajo sus propias reglas: “lo que urgía era darle una buena crianza a mí hija”, así como alcanzar la independencia laboral.

Era un ambiente estresante... Tolerar cosas que no podía cambiar: mi hija vivía con los padres de mi esposa y ellos con sus tradiciones, sus conceptos y sus ideas de lo que era la crianza, del diario vivir, de la convivencia, del tipo de alimentación, cosas que había que lidiar, tolerar, discutir.

Una convivencia aquí, otra convivencia allá y combinado con eso, la edad que teníamos, ellos todavía respondían por mi hija y mi esposa porque nos colaboraban mucho, entonces relegar deseos y decisiones porque estábamos recibiendo ayuda y haciendo ese proceso de negociación.

Antepuso el bienestar de su hija a la idea romántica de priorizar su pareja, algo que en ese momento su esposa, al parecer no vio con buenos ojos: “La primera prioridad era el bienestar de nuestra hija, más allá de nosotros como pareja”

Estudia y trabaja como monitor en la Universidad, solicita mejores condiciones laborales que le permitan alcanzar sus metas, ante esta negativa **decide renunciar**. Apuesta a la conformación de una empresa en sociedad con un amigo, ante decisiones que considera poco correctas, **renuncia**. Trabaja en una empresa privada por cinco años al cabo de los cuales, **renuncia** para seguir en pro de la búsqueda de su independencia laboral: “Yo quiero perseguir mi sueño y no tengo duda de que lo voy a cumplir”

Identificación del habitus primario

Dentro de los *contenidos* transmitidos a través de la crianza por parte de su madre y que él a su vez transmite desde su lugar de padre, emergen el valor del estudio, del trabajo y la responsabilidad:

Recuerdo a mi madre, [...] acompañándonos, cuando podía [...] porque tenía que resolver las cuestiones económicas, sus cuestiones de desarrollo profesional, personal también ... eh ... y ver por nosotros tres.

[...] entonces esa época digamos desde el nacimiento de mi hija, representa para mí un periodo de ... eh estudiar, trabajar, acompañar, responder... eh... hacer unos cambios en mi vida ... hacer unos cambios para ... responder a esta situación.

De igual manera, aunque se le asignaba el lugar del hombre de la casa, desde una mirada patriarcal, en lo referente a la realización de tareas técnicas de reparación y mantenimiento, se le inculcaba también la participación en las tareas domésticas al igual que a sus hermanas:

Creo que mis hermanas sienten que mi mamá contaba más conmigo, porque tal vez yo desempeñaba las cosas que habitualmente a un hombre se le adjudican, dentro del hogar: como por ejemplo resolver cosas técnicas, arreglar algo, hacer las puertas.

Los roles de la casa que tradicionalmente se le adjudican a la mujer como el arreglo de la casa, la cocina, la comida los hacíamos por igual, nos los repartíamos: a usted le toca el arroz, a usted los frijoles, le toca la comida hoy, creo que era repartido por igual entre nosotros tres, los hijos, porque mi mamá estaba trabajando y llegaba por la noche.

Al igual que normas relacionadas con el cumplimiento de los horarios establecidos: “llegar a determinados horarios, ser puntuales”.

Adicionalmente, a partir de las anteriores dinámicas, también le era transmitido el valor de la independencia:

Nosotros resolvíamos nuestros asuntos, si había conflictos por los quehaceres diarios, es decir por los roles de la casa.

[...] resolver primero los asuntos del colegio, por mandato de mi mamá.

Así mismo, le fue transmitido el decir la verdad y lealtad como valores:

[...]podíamos decirle a alguna de las hermanas si estaba actuando mal: esto no es correcto, estás actuando mal, mi mamá debe saber esto.

[...] nosotros somos libros abiertos para todo... habrá personas que tengan mucho que ocultar... dolores que recordar...

Frente a los *modos de disciplinamiento*, recuerda a su madre como una persona estricta.

A partir de lo anterior y de los segmentos de densidad metafórica siguientes, planteamos como hipótesis que el *habitus* primario que instaló en el padre la crianza recibida durante su infancia tiende hacia *La responsabilización y la toma de decisiones*:

[...] me veo como una persona responsable de enfrentar las cosas que se nos presenten, mantener la unión o el vínculo emocional entre todos desde el respeto, la responsabilidad, desde el ceder, el sacrificar, porque a eso conlleva la responsabilidad.

[...] Creer que es lo correcto y hacerlo: enseñar con el ejemplo, creo que eso resume.

[...] Viene ese cambio miedos de cosas que uno no ha enfrentado en su vida y en los cuales uno se siente más cómodo preguntando qué decidir, qué hacer y que otra persona que en este caso era mi mamá para mí, me daba los consejos o las respuestas a pasar a una situación en la que uno dice a partir de este momento yo tomo las decisiones y las consecuencias de esas decisiones la asumo yo también.

[...] Actitud y disposición a resolver las cosas a enfrentar las cosas de la vida y a saber que la solución está en mí.

La responsabilización y toma de decisiones

Dentro de la trayectoria que ha tenido este trabajo, gran parte de la tarea se ha concentrado en intentar establecer si existen similitudes o diferencias entre los *habitus* primarios identificados y las disposiciones afectivas, en las maneras de percibir las cosas y en los modos de relacionarse en cada uno de los linajes de los que provengo y hago parte, con el objetivo principal de identificar aquellos aspectos que desde la memoria transgeneracional.¹⁰ se tejen, y a su vez permean mis procesos personales, profesionales y afectivos. Este recorrido se ha nutrido mayormente por lo ya

¹⁰ Hace referencia a aquello que recibimos de nuestros padres y transmitimos a nuestros hijos. (Van Eersel y Maillard, p.28) y que pareciera pasar tal cual sin que haya sido modificado como si ocurre con la transmisión intergeneracional cuando esta opera dando lugar a que quien recibe haga con lo recibido otra cosa.

transitado por otros autores y corrientes de las ciencias sociales que se han preguntado y ocupado de intentar entender el comportamiento humano y a su vez, lo que nos conecta con el pasado. El reconocer aquellos términos que han sido importantes en el nombramiento de los *habitus* presentes en mi familia, ha posibilitado, junto con el recorrido investigativo, ir hilando y uniendo aspectos que se hacen relevantes alrededor de las conexiones, discrepancias y situaciones que se han generado a partir de las memorias transgeneracionales transmitidas por mi abuela paterna a mi padre hasta manifestarse actualmente en mí.

Entendiendo el peso, que tienen nuestras acciones inconscientes, y a su vez, el alcance de nuestro *habitus* primario instaurado y construido con las experiencias primarias de nuestra vida, se hace énfasis, para este caso en particular dentro de la conversación con lo teórico, a la palabra *responsabilización*, puesto que, siendo el *habitus* una marca identitaria, podría decirse que en mayor parte es el lente con el que habitamos y respondemos a los estímulos a los que estamos constantemente expuestos. Especialmente, se identifica como un terreno interesante, el alcance que puede llegar a tener en la vida de un sujeto, el posicionarse en todas las áreas de la vida desde la responsabilización, y, por otra parte, el efecto que tiene en el plano relacional, mayormente en la transmisión intergeneracional presente en este linaje, pues desde los estudios en el tema es latente que si bien, cada rasgo identitario en un mismo clan es diferente, puede presentar matices o corresponderse unos con otros.

Como parte de un ejercicio de análisis, en donde se ha tenido como objetivo acercarse a los postulados teóricos que más se vinculen a las ideas con relación al nombramiento de los *habitus*, se identifica que se hace necesario marcar una distinción entre lo que se conceptualiza como responsabilización y lo que se nombra como responsabilidad, en tanto en lo que hemos encontrado, la responsabilización se enmarca con mayor énfasis desde el mundo de lo legal, social y político, y la responsabilidad que, por su parte, tiene muchas definiciones en diferentes áreas. Se exponen a continuación, los significados que se le han dado a estos dos conceptos por parte de diversos autores, puesto que posicionan a este acto, principalmente en relación con los demás, y en asumir un papel decisivo en esferas como el trabajo, la familia e inclusive, en sectores sociales asociados a la recreación y el ocio.

Para Corral (2020) la responsabilidad conlleva a:

Dar cuenta por un compromiso asumido en una dimensión temporal. Se responde por una promesa, lo que convierte al responsable en fiador, en garante de algo por venir. Se responde en el presente por un acto pasado, pero también por un compromiso ante el futuro (p.28)

Por otra parte, Candiotti (2002) expone que, en un acto de responsabilidad, “cada sujeto se ve conducido, más allá de sí mismo, a la exterioridad del tiempo del otro [...] a una temporalidad más allá de la propia vida” (como se cita en Corral, 2020, p. 26)

En suma, Cornú (2002) se refiere propiamente a ser responsable “como abrir una posibilidad, conducir a su actualización, conectar un pasado con un futuro [...] es «asumir» una historia activa, irreversible, sorprendente y también frágil, que necesita, para realizarse, ser sostenida a través del tiempo (como se cita en Corral, 2020, p. 28).

Finalmente, al concepto de responsabilización, se le da un valor en las ciencias políticas, en donde varios autores lo relacionan en un primer momento con el término en inglés “accountability” y que Oszlak (2003) intenta definir como “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” (p.1)

Recopilando lo anteriormente expuesto y siendo un aporte para este trabajo, se pueden identificar dos asuntos principales alrededor de la responsabilización y la responsabilidad como acciones presentes en la cotidianidad del mundo social, siendo en muchas ocasiones la responsabilidad una condición inherente a la responsabilización y viceversa. La primera, es el tiempo y el papel que cumple en el valor adquirido, el cual se pretende al momento de asumirse como infinito, teniendo presente aun así lo finito de lo humano, lo que da cuenta de que es un acto que se asume y se establece como importante para toda la vida. El segundo aspecto que reconocemos se enmarca en la responsabilidad, es en torno al valor que se le da al otro, en cuanto a que este acto, implica que se debe responder a ese otro, y al cumplimiento de algo, a partir de una “promesa” que sugiere cumplirse a cabalidad. Intentaremos, realizar una especie de engranaje entre estos dos conceptos y cómo estos se incorporan en mi padre a modo de mandatos, y a su vez, de

posturas éticas que tienen en sí un objetivo claro por parte de él en relación con las personas de su círculo familiar y social cercano.

Este valor, muy presente en el lenguaje humano, permea las formas de relacionarse en diferentes áreas del mundo social, por lo que es común que este se vincule con aspectos como la religión, la educación y los valores humanos esperados en la mayoría de sus acciones. Teniendo en cuenta que para este estudio el núcleo central han sido en gran parte los contenidos transmitidos a través de la crianza: valores, afectos, creencias, normas, estereotipos; la mirada hacia este concepto -responsabilización- tiene su enfoque alrededor de la relación que desde la teoría se le da al acto de educar, que posee de manera intrínseca una connotación de responsabilidad, e inclusive, si se le presta atención a la conceptualización de este término, establecer una promesa, teniendo como premisa la responsabilidad, implica un recorrido y “perfeccionamiento” de las respuestas que se tienen como sujeto, por lo cual, el acto de responsabilización, asumido con el objetivo de educar, implica para la persona responsable, un trabajo interno de reflexión y análisis sobre lo que se promete y a su vez, enseña al otro. Este aspecto en mi padre, por ejemplo, al asumir la paternidad se evidencia notoriamente, tanto en los sucesos que decide compartir alrededor de su acompañamiento en mis primeros años de vida, como en todas las situaciones alrededor de su vida laboral, profesional y emocional.

La responsabilidad en el mundo de lo educativo acarrea para muchos autores el cambio de esquemas internos y a su vez, el establecimiento de roles en el mundo social, por ejemplo desde una posición de liderazgo, o la toma de decisiones – a propósito del otro calificativo presente en el nombramiento de este *habitus*- para Arendt (2006), por ejemplo, la responsabilidad vinculada al acto de educar es una respuesta positiva y filantrópica hacia las generaciones nuevas que llegan:

Se trata de una respuesta activa, mediada por la reconciliación con una condición humana de la que se puede esperar lo peor pero atravesada por la convicción ética de que perpetuar el mundo exige, aun así, garantizar la protección de la novedad que encarnan los recién llegados (Como se cita en Corral, 2020 p.27)

El acto de responsabilizarse implica situarse desde una posición de autoridad y a la vez, de asumirse como el ejemplo para los demás, en donde para este caso, teniendo en cuenta lo dicho por

mi padre, y partiendo de los sucesos que representaron los actos de responsabilidad en su vida, se enmarcan alrededor de responder y asumir un rol educativo, esto, en palabras de Corral (2020), corresponde a [...] “si hay que resolver si se ama al mundo y a los hijos lo bastante es porque cabría la posibilidad de que así no fuera, pero además ese amor es la medida de la responsabilidad asumida” (p.26)

Podría decirse que estos dos conceptos, se complementan y en mi padre se situaron como un mandato y como una ley, lo que puede en gran parte relacionarse con sus propósitos de transmitirme a mí, casi que a modo de mandamiento estas mismas ideas arraigadas en él, y allí, es donde se ve mayormente su relación con esta estructura estructurante articulada con la noción de educar, rol que es asumido a la temprana edad de años, cuando irrumpe en su vida la paternidad, y que desde una mirada formativa cumple un papel importante cuando se asume una responsabilidad como recibir a alguien nuevo que llega al mundo, Arendt (1996) expresa de manera más precisa esta idea:

La educación es el punto en que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y de los jóvenes, sería inevitable (Como se cita en Corral 2020, p.26)

Posiblemente en otros espacios de discusión educativos no se realice una simbiosis entre estos dos conceptos, pero poniendo un poco la lupa en estos asuntos transitados en mi familia, y en mi propia historia, tomó mucho sentido y nos permitió dentro del trabajo reflexivo, inclusive como un ejercicio de comprensión y empatía, entender lo humano en los modos cómo permean nuestro sistema de creencias. Mi padre manifiesta darle gran relevancia a la responsabilidad, y esto en términos de las ciencias de la educación puede entenderse como un trabajo de crianza que se intenta planificar al futuro para entregarle a la sociedad seres humanos que puedan con facilidad entrar al mundo de lo social y lo simbólico en correspondencias. “En términos generales, entonces, asumir responsablemente una decisión implica hacerlo en nombre propio, pero reafirmando el espacio entre otros; tomar a su cargo las consecuencias de un acto que compromete al futuro” (Corral, 2020, p.28)

Este *habitus* en particular ha permitido sustentarse a través de sí mismo en cada uno de los conceptos que constituyen su nombre, posicionándose y fundamentándose desde el relato de vida de mi padre, tanto aquellos sucesos que decidió contar, al igual que, la forma como los abordó. Un aspecto particular en el concepto núcleo es la relación existente entre el acto de responsabilizarse y la toma de decisiones que, en complemento a esto, también implica hacerse cargo de las consecuencias o situaciones que a futuro se desencadenen, prevaleciendo aquellas elecciones que como individuo conversan de manera coherente con los conceptos internos que se tienen alrededor de la ética y la moral. Esta relación entre responsabilidad y toma de decisiones se ha relacionado teóricamente con la postura ética de los sujetos y como lo menciona Sáenz (2023) “aprendemos que la toma de decisiones responsables no significa obtener resultados perfectos, sino acercarse lo mejor posible a lograr el mayor bienestar posible para la mayoría de la población” (p.6) por lo cual, estas dos acciones apropiadas por mi padre tienen un gran valor para él en cuanto implican a alguien más, y procura, encontrar un balance entre tomar decisiones, responsabilizarse y asumir consecuencias negativas o positivas que se desencadenen, primando el bienestar de las personas importantes para él.

Para finalizar, nos gustaría en palabras de Sáenz (2023) sintetizar lo que consideramos es la idea prevaleciente en mi padre en términos de su *habitus*:

Si la existencia precede a la esencia y el hombre es el proyecto de lo que elige ser, entonces debe asumir también su propia responsabilidad por lo que hace de sí mismo. No hay un orden superior que lo determine, coarte o ate de ninguna manera. El hombre debe asumir responsabilidad de su propia conciencia, escoger sus valores y tomar sus propias decisiones (p.8)

En el cruce de mi linaje paterno y materno me situó dentro de la investigación en los lugares de hija y de nieta

5.1.5 Cruce de linaje materno y linaje paterno, hija-nieta

Entrevistas realizadas: 9 de marzo, 15 de mayo, 13 de junio, 13 de septiembre y 19 de diciembre de 2023

Caracterización del caso

Mujer de 28 años, nacida el 18 de abril de 1996, en el municipio de Bello. La entrevistada es estudiante de Licenciatura en Educación Infantil. Es hija única, producto de un embarazo adolescente. Fue criada en gran parte por su abuela materna, quien acompañaba su crecimiento junto a su padre y madre quienes estudiaban y trabajaban. A la edad de 27 años se independiza haciéndose cargo de la responsabilidad logística de gastos de manutención, en buena medida debido a la presión ejercida por su padre, actualmente vive en el municipio de Caldas en un apartamento arrendado con sus dos mascotas. Trabaja tiempo completo.

De su madre dice:” recuerdo sus manos, eran tranquilizadoras para mí, algo así como las manos de Dios” De su padre dice: “algo cambió cuando nos fuimos a vivir los tres juntos, dejó de ser ese papá alegre y juguetón y pasó a ser estricto, exigente y distante”. De su abuela materna dice: “Cuando pienso en ella, me genera mucho dolor ver todo lo que vivió porque es como si no hubiera tenido infancia”. De su linaje paterno, incluida su abuela, su tía y su padre dice: una característica que tenemos como familia es que, nos conservamos inocentes ... toda la vida...

De su relato emergen situaciones que circulan en sus historias de familia y que le dejaron huella: una crisis de gastroenteritis sufrida a los 18 meses, “Todavía soy delicada del estómago” cierto temor respecto a su abuelo materno: “Más de una vez nos quedamos afuera de la casa cuando el abuelo llegaba borracho y esperábamos a que se durmiera para entrar a la casa...recuerdo que me escondían, tal vez para que el abuelo no me hiciera nada” Recuerda el matrimonio de sus padres: “ mis papás se casaron en el 2003 y yo fui la pajecita,” hecho que trajo consigo la salida de la casa de su abuela materna: “nos fuimos a vivir juntos, fue un momento feliz, aunque solo alcanzaba para lo básico, me dejaban salir a jugar en la unidad en la que vivíamos, ellos me ponían cuidado, para mí eso cambió mi vida, hice amigos”

Alude a su adolescencia como algo aún por descifrar en relación con un hecho específico vinculado con su sexualidad:

Mi primera relación sexual fue muy joven, entonces ... fue incómodo, porque...eh... no sé, como que me vigilaban tanto que se daban cuenta de todo, entonces se dieron

cuenta, entonces eso fue ... mejor dicho ...y ahí estoy como que tramitando eso todavía porque ... no lo logro descifrar... mi adolescencia.

Señala que aún en su adultez, hay asuntos relacionados con su padre, anclados a recuerdos que la afectan:

Recuerdo una vez que yo tenía una cirugía y necesitaba un acompañante entonces mi mamá le dijo: -Ah, ¿usted la puede acompañar?, -sí yo la acompaño, y me dejó allá, me dejó allá ... a la intemperie...entonces cuando yo salí de la cirugía, nadie me recogió.

Identificación del habitus primario

Se trató de una crianza compartida entre la abuela materna y los padres. Dentro de los contenidos transmitidos emergen: la importancia de las *normas* y de las *rutinas*, “había una hora para el baño, una hora para el almuerzo, otra para el algo, otra hora para comer” yo recuerdo que cuando me levantaba en el baño había unos cartelitos que decían lo que yo debía hacer (cuando me fui a vivir con mis papás). Se le transmitieron valores como *el respeto* “no podía contestar feo”, la *obediencia*: había que hacer caso, la *responsabilidad*: había que hacer las tareas, tender la cama, *el cuidado de sí*: comerse toda la comida, no comer dulces, lavarse los dientes, no caminar descalza, no hablar con desconocidos, no salir sola, la *honestidad*: decir la verdad cuando se hacía algo incorrecto.

Así mismo, le fueron transmitidos el *estudio*, el *trabajo* como valores a través del ejemplo y la independencia como mandato:

Creo que mi papá siente que debió entregarme *independencia*... cuando estaba pequeña, me dejaba sola haciendo las tareas, no me ayudaba, me decía “usted tiene que resolver” y me dejaba sola” cuando yo cumplí dieciocho, fue muy ...pues, una época muy dura para mí porque mi papá como que se desligó, yo ... y ... él lo ha dicho, como de manera emocional y también de manera directa, económica... él me dijo como, “usted ya tiene dieciocho, ya ... ya le enseñé como las bases de todo”

Él me dio por ejemplo seis meses para irme de la casa, ahora que ya tengo 27 años.

En cuanto a formas presentes en la crianza emerge de su relato y del cruce con los de sus padres una especie de tensión entre las pautas y prácticas de la abuela materna y las de ellos:

A mi papá lo dejaron ser muy libre en su infancia ... mi mamá, fue una niña muy restringida, ella siempre vivió en barrios populares entonces a mi abuela le daba pues como mucho susto, había ese choque entre ellos dos, y ya llegaron a un acuerdo que me iban a dejar salir a la unidad... donde ellos me pudieran ver desde el apartamento. (Estudiante)

Él no estaba de acuerdo con la forma en que mi mamá le hablaba a la niña, ella a veces le gritaba, tampoco le gustaba que la sentara en la bacinilla estando tan chiquita él decía para eso existen los pañales. (Madre de la estudiante)

Era un ambiente estresante... Tolerar cosas que no podía cambiar: mi hija vivía con los padres de mi esposa y ellos con sus tradiciones, sus conceptos y sus ideas de lo que era la crianza, del diario vivir, de la convivencia, del tipo de alimentación, cosas con las que había que lidiar, tolerar, discutir (Padre de la estudiante)

Se advierte igualmente la trasmisión del castigo físico y de las restricciones como formas de disciplinar y corregir:

Mi papá me llegó a pegar por ahí unas tres veces en la vida. Mi mamá si varias veces, pero en comparación con mi abuela, ellos casi no, recurrían a castigos como, tipo: no vas a salir en veinte días, no vas a usar el computador en un mes.

Se advierte un fenómeno interesante, en el sentido de que emerge por una parte una especie de contra identificación, con respecto al *habitus* del padre, puesto que, si bien le ha sido transmitida tanto por el linaje paterno como por el materno la independencia como mandato, nos arriesgamos a plantear como hipótesis que el *habitus* primario que instaló en la estudiante la crianza tiende hacia *la idealización de la infancia y la resistencia a asumir responsabilidades*, sin dejar de reconocer la idealización como rasgo de este linaje -paterno- que la estudiante portó como se ve reflejado en los siguientes segmentos:

[...] Fui la primera nieta en las dos familias, yo era el muñequero, se peleaban por darme la comida.

[...] la infancia fue para mí como lo más significativo de mi vida” siento que tuve una infancia que me permitió ser inocente. [...]Para mí, es muy difícil entender que yo ya soy una adulta, yo siento que yo no he cambiado, mi esencia es la misma... yo siento que miro todo con mucha inocencia, siento que creo mucho en la gente, que todavía no conozco

muchas mañas, y me toca preguntar y decir “no entiendo, explíqueme eso”. [...] ¡Las mañas de la gente, la malicia de la gente!... sobre todo, de los adultos, la malicia que se adquiere con el tiempo, cuando uno se vuelve adulto, le cambia la perspectiva. [...] Asocio la adultez con la maldad, con las responsabilidades.

[...] A veces piensan que yo soy una niña y yo pensé que eso era porque no aparentaba la edad que tengo, y eso es de familia, en general, la parte de mi papá ... mi tía... tendrá cuarenta ... mi abuela setenta y cuatro ... y todos parecemos de menos edad.

Idealización de la infancia y resistencia a asumir responsabilidades

Es de saberse que un ejercicio autoetnográfico que denota nuestra propia historia, nos confiere un compromiso de autorreflexión importante, por lo cual se teoriza los conceptos aquí relevantes que le dieron un nombre y a la vez un sentido a mi *habitus* primario. Por ello, acompañada de la lectura de diversos autores, de mi asesora y de mi compañera de línea de investigación, realizamos un trabajo de comprensión y análisis en relación con el concepto de *idealización*, que le da un significado y una especificidad a los demás conceptos presentes en la designación de mi huella mnémica, así llamo a mi *habitus*. Trabajamos entonces el concepto de idealización y a su vez el vínculo existente entre una idealización de distintos asuntos.¹¹

La idealización como concepto, tiene muchos matices, en donde cuando se trata del comportamiento humano, se concluye que este cuenta con una gran repercusión en diferentes áreas de la vida, tanto de manera positiva como negativa, puesto que constituye en gran medida la interpretación intersubjetiva que como los seres humanos hacemos de determinados momentos, comportamientos y decisiones. A modo general, el término idealizar está asociado a términos como “sublimar”, “elevar”, “poetizar”, entre otros, en donde mayormente se define alrededor de elevar una idea, una situación, una percepción o a una persona más allá de aquello en lo que en la realidad se constituye. Uno de los principales autores en los que nos basamos para generar una conversación con los postulados presentes en este tema, fue Estanislao Zuleta (1985), este filósofo y pedagogo

¹¹ La abuela idealiza la relación con su madre, su padre idealiza la responsabilidad como valor casi absoluto y la estudiante idealiza la infancia y se posiciona y es posicionada por otras personas en el lugar de niña. Otro hallazgo que emerge tiene que ver la posible relación que quizás pudiera existir entre el dolor por la pérdida del cuerpo infantil expresada por la abuela paterna en su relato y que pareciera encarnar en el cuerpo de la estudiante, un cuerpo que por sus rasgos se asemeja a un cuerpo infantil

colombiano plantea, todo un entramado de significados y apreciaciones alrededor de la idealización, problematizando a su vez, esta acción cuando está presente en todas las acciones cotidianas de los seres humanos. De entrada, esta idea de cuestionar el idealizar en la vida cotidiana puede parecer confusa, porque generalmente se espera que la idealización haga parte de la construcción de expectativas, metas y relaciones humanas, pero sus planteamientos posibilitan una mirada que se entreteje con lo que se pretende analizar en mi *habitus* y en lo que me ha sido transmitido, y si bien, el autor problematiza la idea de idealizar lo cotidiano, manifiesta también, que se puede llegar a puntos medios para el bienestar de los sujetos:

No tenemos, por lo tanto, la menor posibilidad de elegir entre idealización y no idealización; pero podemos establecer una tipología de la idealización, de sus diversos grados de fijación, de sus combinaciones con el desengaño y de los mecanismos de su funcionamiento en el amor, en el pensamiento y en la acción (Zuleta, 1985, p.15)

Como lo hemos mencionado en diferentes momentos, el objeto de estudio que posibilitará más adelante generar reflexiones y preguntas es ese conjunto de estructuras internas, incorporadas en cada uno, que permean nuestras acciones y modos de pensar o situarnos en el mundo *-habitus-* lo que nos presupone entender para este caso, el nombramiento que para efectos de este trabajo se le dio a cada uno, y adicionalmente traer a la luz aquello que integramos de manera inconsciente y que en muchas ocasiones puede acarrear una carga dolorosa o no reconocida. Zuleta (1985) considera que la idealización produce en quien habita,

La exigencia de un realismo que estuviera protegido de antemano contra toda desilusión, que en su deseo de ahorrarse todo desengaño por temor a que resulte un duelo demasiado doloroso, quisiera la garantía previa de que su objeto, el objeto al que otorgaría su fe y su entusiasmo, no lo defraudará jamás (p.16)

Lo que en la vida cotidiana, puede producir choques difíciles de asimilar por parte del sujeto cuando el objeto idealizado pierde su carácter de ideal, llevando finalmente a una insatisfacción, o a como lo plantea el autor, a ser habitado por lo que tanto se estaba tratando de evitar, tal como lo menciona Zuleta (1985) “la idealización, aunque parezca al comienzo destacar enormemente las diferencias entre la situación actual y aquella que se anhela instaurar, conduce en realidad a asimilar

en un sentido más fundamental lo que se pretende contraponer (p.18) esto, en mi caso en particular juega en contraposición con mi idea de la infancia, y más profundamente con los posicionamientos sobre los cuales he asumido ciertas situaciones de mi propia historia. Esa exigencia, que puede gestarse en idealizar situaciones humanas imperfectas, y que muchas veces están fuera de nuestro control, pueden generar un profundo dolor, y una interpretación de las situaciones que nos acontecen, lejos de producir un proceso formativo y autorreflexivo interno. La idealización es entonces, una posibilidad imposibilitadora, que lejos de permitir superar o sublimar aquello de lo que se huye, lo atrae en cuanto la idea central es precisamente la que se esquivo.

A propósito de indagar la idealización en las diferentes áreas del mundo social y a su vez, reconociendo el papel que tiene propiamente de la infancia en mi caso, se encuentra a modo histórico, la transformación que ha tenido el concepto de familia, y como esto ha permeado en cada una de las generaciones actuales un cambio tanto para padres, madres y cuidadores, como para hijos en las expectativas y modos de relacionarse. Parafraseando a Boszormenyi-Nagy y Spark (2017) el auge de las nuevas tecnologías, los medios de televisión, las revistas y las nuevas formas de acompañamiento por parte de profesionales de la educación en temas de crianza, generan una nueva era alrededor de las formas de disciplinamiento y prácticas por parte de las familias del siglo XX, originando en los padres el imaginario de luchar por tener “hijos ideales”. Se encontró que esto generaba en los adultos la idea de que debían educar seres humanos completamente autosuficientes e independientes, y ocasionando como contraparte una respuesta por parte de la sociedad que tendió a ridiculizar “las necesidades de dependencia [...] siendo estas [...] reducidas a su mínima expresión, o bien negadas de modo abierto” Boszormenyi-Nagy y Spark (2017, p.290)

Teniendo como premisa entonces, que nuestro contexto nos permea y que estas estructuras sociales externas intersubjetivamente nos configuran, podría hipotetizarse, en un primer momento, que los modos de crianza presentes en mis primeros años de vida estuvieron marcados por los constructos sociales que se fueron cimentando para la época, así como por las trayectorias vitales de mis ancestros, lo que da cuenta de una historicidad, permeando así las formas de crianza y expectativas que mis padres y abuelas tenían sobre mí. Lejos de atribuir a esto, la única explicación de la formación de mi *habitus* y de intentar adjudicar una especie de responsabilización de la

idealización de mi infancia a mi historia familiar, consideramos importante resaltar por su parte, el peso de lo social en nosotros, y la incidencia que puede tener en la mayoría de las elecciones que muchas veces consideramos como propias. Adicionalmente a esto, también dentro de todo el proceso de construcción y sustentación de este trabajo, identificamos dentro de las reflexiones realizadas, que las experiencias personales de nuestros antepasados pueden marcar fuertemente a la hora de posicionarse como adultos frente a un nuevo que llega, y que, en un intento de posibilitarle una experiencia distinta a ese otro “recién llegado” se generen modos de ver y habitar el mundo diferentes que pueden no siempre ser los esperados. En mi caso, por ejemplo, crecí en condiciones abundantes de acompañamiento, alimentación, educación, juego y atención, lo que me favoreció prolongar... o transitar la infancia con mucha tranquilidad, lo que, paradójicamente -por diferentes circunstancias- en cierto modo, no fue posible para mis parientes entrevistados, transitando su tiempo de “infancia” de un modo que les obligó a hacerse cargo de otros, y de ellos mismos. Allí entonces lo que pudimos observar, e inclusive hilando para el momento histórico sobre el cual hace un momento nos situamos, que al mirar esta idealización de la infancia y su contracara puede significar, una resistencia a la adultez y a hacerle frente a la toma de decisiones, lo que, en contraste con la postura de uno de los autores sobre el cual nos hemos apoyado para el desarrollo de este trabajo, puede darle un sentido. Kant (s.f.) indica que:

La minoría de edad no implica [...] un estado de dependencia “natural” ni la privación forzada de los derechos por una autoridad ilegítima. Al contrario, la infancia supone una forma de dependencia en la que hay un otro [...] que maneja los diferentes planos del universo decisional y al que se le confiere en este vínculo el lugar de la autoridad: el adulto” (Como se cita en Narodowski, 2011, p.105)

Algo particularmente singular en todo esto, es el hecho de que, al idealizar la infancia, se está atado a un ideal de lo vivido, y por lo tanto a una interpretación en el presente de algo del pasado como es el tránsito por la infancia, lo que podría decirse que, pudo generarse a modo de resistencia frente a situaciones o expectativas marcadas en mi núcleo familiar, entendiendo por supuesto ahora los *habitus* presentes en ellos, y el lugar intersubjetivo que se da, entre los grupos familiares a eso que se nos entrega por hacer parte de ese linaje. De igual forma, más allá de pararse

en una conclusión que puede ser apresurada y poco precisa de esto -como todo aquello que le pertenece a lo humano-, cabe resaltar que finalmente el sentido está en hacerse cargo, o responsabilizarse de aquello que nos compete como sujetos, para visibilizar y entender el porqué de nuestras acciones y modos de habitar el mundo. Un primer paso para esto puede ser lo que este ejercicio de investigación ha posibilitado: tomar consciencia de nuestro *habitus*, nuestro sistema de disposiciones y de cómo esto orienta nuestros modos de actuar y de conducirnos en las esferas personal y profesional, es decir en las prácticas sociales en las que participamos, paradójicamente estando a la luz todo el tiempo, pero precisamente por su carácter naturalizado, permaneciendo no visible para nosotros mismos. A propósito, Zuleta (1985) identifica que la tarea de desidealizar:

Se resuelve sino cuando se abandona definitivamente el anhelo de ser captado y aprobado en un golpe de esencia y se valora en cambio la complejidad contradictoria de la vida, el trabajo como autoproducción riesgosa en el tiempo, como continuidad en permanente reinterpretación, la comunicación interhumana siempre incompleta e inscrita en condiciones específicas que no son la simple mirada (p.21)

5.2 *Habitus*, transmisión intergeneracional, afectos y efectos

Llegar hasta aquí, conllevó desde lo procedimental como se ha mencionado anteriormente un ejercicio a la par de autores que han estudiado profundamente temas que sustentan lo encontrado, pero adicionalmente a esto, inclusive como un trabajo ético de reconocimiento de mi papel como futura educadora infantil, quiero responder a lo proyectado en las preguntas de investigación desde lo aprendido, y también desde lo sentido. Este trabajo es sólo el inicio de un trayecto hacia mi historia que me ha posibilitado cuestionarme profundamente en mi rol docente y a su vez evidenciar el cómo preguntarse por la propia historia es una tarea urgente para los profesionales y los adultos que acompañan las infancias.

Como un ejercicio a la par de la caracterización de los casos y la identificación de los *habitus* presentes estudiados en las personas que hicieron parte de esta investigación, casi que, de manera natural, se fue realizando cruce de linajes, inclusive de manera inferencial entre los mismos relatos y análisis de estos, evidenciando el proceso de transmisión inherente que puede existir en lo relacional, mayormente en los vínculos sanguíneos. Sin embargo, entendiendo la importancia

que esto puede tener para efectos de las respuestas a mis preguntas iniciales que logamos aproximar y que guiaron esta indagación. Presentamos a continuación una tabla que incluye cada uno de los *habitus* presentes en los dos linajes, con el propósito de visualizar de manera más precisa la interacción entre ellos.

Tabla 1 Resultados de la caracterización de los casos y la identificación de *habitus* primarios

Linaje materno	Linaje paterno
Abuela materna	Abuela paterna
<i>Hacia el uso de la palabra como herramienta para ironizar el dolor y tejer la vida</i>	<i>Hacia una lealtad invisible a la madre</i>
Madre	Padre
<i>Hacia el uso del cuerpo como vehículo de expresión del afecto y la sensualidad</i>	<i>Hacia la responsabilización y la toma de decisiones</i>
Linaje materno, linaje paterno	
Hija-nieta	
<i>Hacia la idealización de la infancia y la resistencia a asumir responsabilidades</i>	

Linaje materno

Al dar inicio a este proceso de indagación, tuvimos la oportunidad de tener conocimiento - desde las versiones de las personas entrevistadas- de algunas historias de antepasados, mayormente mujeres, que, dentro de su historia de vida para este linaje en particular, tuvieron una vinculación característica con su propio cuerpo. Luego de conocer esos fragmentos de la historia familiar, que por supuesto también hacen parte de mi historia, notamos que, durante cinco generaciones, el cuerpo fue un instrumento de manifestación y comunicación con el mundo, y que, en algunas generaciones - posiblemente por el peso de la carga moral, gracias a una “maldición” declarada por una persona externa en torno al uso del cuerpo de las mujeres de este linaje hasta la quinta generación, que por cierto es la mía [¿tal vez a la exacerbación de su libidinización y al estigma moral que ello podría representar? solo a manera de hipótesis.]. Lo que si pareciera claro es la relación con el cuerpo, su expresividad y su disposición al contacto, que en unas mujeres se menguó y en otras por el contrario se fortaleció, como se deja ver en mi madre y como se profundizó en el

análisis de su *habitus*. Frente a esta situación en particular, me gustaría hacer énfasis principalmente en tres aspectos que se relacionan con: las maldiciones como un asunto del mundo social, el cuerpo como manifestación de lo intersubjetivo y la transmisión intergeneracional, puesto que son puntos importantes, y que constituyen parte de lo que me fue transmitido por este linaje.

Resulta interesante mencionar y destacar, por su parte, acerca de las maldiciones en el mundo social, la carga tan fuerte que tienen en los sujetos, mayormente al identificar que el medio de transmisión es la palabra – a propósito de lo encontrado en mi abuela materna y el peso que para ella tiene-. Rojas et al. (2015) problematiza, la exigencia que constituye desde un ejercicio hermenéutico el estudio de las maldiciones teniendo en cuenta a Bachelard (s.f.):

El ejercicio hermenéutico exige mucho más esfuerzo en la exploración del lenguaje y carga semántica de la maldición, así como de su estructura y vínculos con las capas más profundas de la psiquis. Para ello es indispensable reconocer los registros de la maldición en el imaginario social, ese sector que se distingue de lo real y que hace un puente con lo simbólico [ubicándose] en una dimensión constitutiva del ser que ‘remite tanto al aspecto representativo y verbalizado de una expresión como al aspecto emocional y afectivo más íntimo de ésta’ (p.76)

Esto, más allá de declarar como absoluto lo hipotetizado, lo presentamos con un propósito reflexivo alrededor de la carga, el dolor, o por el contrario la liberación que puede llegar a producir la palabra, y cómo esto puede transmitirse en las grietas de lo inconsciente por muchas generaciones.

Con relación al cuerpo, y teniendo como premisa lo encontrado en los *habitus* estudiados de mi linaje materno, consideramos apropiado relacionar esta manifestación pocas veces tan resaltada, pero tan importante para entendernos como sujetos. Nuestra narrativa interna, muchas veces se manifiesta a través del cuerpo, narrativa en donde sólo nos pertenece una porción, la otra, posiblemente viene de mucho más atrás. Ramírez y Londoño (2023), ponen de manifiesto esta idea:

Esto pone de relieve el lugar del cuerpo que se sale de las concepciones intemporales, que consideran el sacrificio del cuerpo como una condición para el conocimiento. Además de las normas sociales que constriñen el cuerpo, desde los marcos de la decencia y el pudor, que aluden al hecho de ser civilizados.

[...] el cuerpo no solo parece sometido a las leyes naturales, esto es, fisiológicas que lo someten. El cuerpo se ve intervenido por asuntos de origen histórico y social (pp. 113-114)

A lo sumo, se une la transmisión intergeneracional, en donde se hace latente como la influencia de lo transmitido no solo se encuentra en el núcleo cercano madre-padre, sino también en personas de nuestra saga familiar que ni si quiera logramos alcanzar a conocer. Lo que deja una tarea importante dentro de las familias, como lo manifiesta Corral (2020):

Este vínculo con la temporalidad entre generaciones es lo que autoriza a educar. Es la relación con el tiempo, siempre abierta a nuevos comienzos pero que se responsabiliza también por lo que lega, lo que permite la transmisión y la filiación (p. 30)

Linaje paterno

Cuando comenzó este trabajo de investigación, las posturas internas por mi parte hacia este linaje en particular denotaban cierta distancia, por el desconocimiento que sentía tener por esta parte de mi familia, sin embargo, gracias al ejercicio juicioso realizado en el trabajo de campo, acompañado de la lectura en torno a temas como psicogenealogía, constelaciones familiares y transmisión intergeneracional, pudimos identificar, que existen relaciones estrechas entre mi padre y yo, así como con la línea paterna en general. Al realizar indagaciones acerca de las similitudes entre los miembros de este linaje encontramos concretamente, la formación de mi parte, de una lealtad invisible hacia este linaje, la transmisión de la idealización – en donde cada miembro de la familia la dirigió hacia algo específico-, y la resistencia a los “mandatos” o expectativas de mi padre en torno a mi crianza a propósito de su *habitus* primario.

Según los postulados teóricos, la formación en ocasiones de las lealtades invisibles, se gestan en los sujetos, por una demanda interna de corresponder, puesto que se filian de manera más afín al linaje contrario, y en consonancia con esto, en mi historia, mi linaje materno ha tomado un lugar subjetivamente hablando más importante para mí, mi abuela materna se hizo cargo junto con mis padres de mí en mis primeros años de vida, y así me vinculé de manera más estrecha con este grupo familiar especialmente conformado por mujeres. Esto, explica un poco la lealtad invisible que se crea en mí hacia mi linaje paterno, y a su vez, explica además las grandes similitudes en valores y contenidos instaurados en mí, que se encuentran en mi abuela y mi padre. Gran parte de estos hallazgos, son el resultado de entrevistas que mi asesora de trabajo de grado y mi compañera

de práctica pedagógica y de investigación me realizaron y que, desde asuntos relacionados a los afectos en torno a este linaje-dolores, desencuentros y mandatos- posibilitaron sacar a la luz las semejanzas encontradas. De Gaulejac (2016), define que, este tipo de trabajos son muy importantes para el proceso de autorreflexión de los sujetos:

[...] porque muestra de qué manera un trabajo emocional permite reconectarse con la historia e identificar hasta qué punto esta última ha sido incorporada. La historia está cargada de afectos que todavía están muy presentes, mientras que los recuerdos a los cuales están vinculados esos afectos parecen haber sido olvidados” (p.41)

Esto fue, un reconocimiento importante tanto de mi historia familiar como de mí misma.

Por otra parte, como lo vimos en los dos parientes -mi abuela y mi padre- a los cuales se les puso lupa en su *habitus*, encontramos en cada uno, una cierta idealización de situaciones, valores y comportamientos, actitud o modo de ver el mundo presente también en mí. Al realizar la fundamentación teórica de los conceptos por ejemplo de lealtad y responsabilidad, se encontró lo siguiente

Según la real academia de la lengua española las palabras leal, y responsabilidad se definen así correspondientemente:

Lealtad: Cualidad de leal.

Leal: Fidedigno, verídico y fiel, en el trato o en el desempeño de un oficio o cargo, fiel a alguien o algo.

Responsabilidad Cargo u obligación moral que resulta para alguien del posible yerro en cosa o asunto determinado. Obligación moral de alguien de responder de algo o de alguien, o de hacerse cargo de sus consecuencias.

Lo que puede implicar, que la lealtad, lo leal, las lealtades invisibles y a su vez, la idealización de algunas situaciones son un asunto reiterativo o importante en mi linaje paterno, las cuales se contienen las unas a las otras y les da un sustento o un fundamento que se transmite de generación en generación. -Lealtad a la madre- abuela paterna, -lealtad a la idea de la responsabilidad- padre, -lealtad a la idea de la infancia- hija.

Como hemos discutido a lo largo de este trabajo, la conformación de mi *habitus*, justo como se dio, puede deberse a diversos factores, pero consideramos que uno de ellos, además de los

mencionados en otros momentos, fue la contraidentificación o resistencia que formé, hacia los mandatos de mi padre, por su intento de enseñarme a ser autosuficiente, independiente y a tomar decisiones, asuntos que si lo llevamos a la definición de la infancia, y los lugares que ocupa en el mundo social – posicionamientos-, son exonerados de dichas expectativas. A propósito de esto:

La infancia fue definida por la pedagogía de la modernidad como una suerte de discapacidad que posee dos dimensiones: por un lado, una discapacidad operativa (no poder ciertas cosas) y necesitar de otro para operarlas; por otro lado, una discapacidad epistémica (no arribar a la comprensión cabal de ciertas cosas) y necesitar de otro para pensarlas. Narodowski, 2011 (p.105)

El adulto, ansioso por impartir su propia orientación normativa de valores a su hijo, se convierte ahora en «acreedor» en un diálogo de compromisos en el que el 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, 2003, p.71)

Se evidencia entonces, por una parte, la fuerza de la transmisión intergeneracional, pero como en contrapeso a esto, hay un cierto espacio de decisión subjetiva que nos permite con lo que se nos transmite hacer algo diferente.

Como es de observarse, han sido muchos los contenidos transmitidos en cada uno de mis linajes, pero lo mencionado anteriormente son asuntos que en la marcha se fueron encontrado y que constituyen en parte, la respuesta tanto a las preguntas de investigación, como a las otras preguntas personales que me he hecho alrededor de mi historia. Ninguna de estas, se dan como una respuesta absoluta, puesto hemos cuidado desde el inicio que se trata, de un trabajo de orden formativo, entendida la formación como transformación de sí, -no terapéutico- pero cuyas fronteras en ocasiones se tornan difusas y que lo humano, siempre está en constante movimiento y no permite respuestas cerradas y definitivas.

Recíprocamente, en materia de aquello que encontramos en este proceso es que, se transmite lo que se espera, pero también lo que no, lo que duele, lo que se guarda, lo que se pretende

no repetir. Y como un ejercicio generoso hacia los antepasados y a su vez, hacia las generaciones futuras, estos dolores bien podrían sacarse a la luz, hablarse, cuestionarse y elaborarse en la medida de lo posible.

Con respecto a esto, además, me gustaría dejar algunas preguntas abiertas. ¿Se idealiza la infancia para no repetir patrones? ¿Se idealiza la infancia para evitar el matrimonio y no reproducir el dolor? ¿Se idealiza la infancia para evitar cargar la lealtad a la madre y exonerar su memoria? ¿Se idealiza la infancia para evitar el dolor de crecer? ¿Se idealiza la infancia por temor a la adultez? ¿Se idealiza la infancia por el temor al embarazo adolescente?, ¿Se idealiza la infancia para cuidar un cuerpo y evitar el riesgo del abuso?

Los temores también se transmiten, y conocerse a sí mismo es una responsabilidad con nosotros mismos y nuestro linaje, en cuanto a los antepasados se les reconoce, a los presentes se sana, y a las generaciones futuras se les permite elegir. “Cuando un antepasado ha sufrido, para sus descendientes es fundamental que su dolor sea reconocido” (Schützenberger como se cita en Van Eersel y Maillard, 2015, p. 24)

A propósito de la responsabilidad de educar

"El *habitus* no es una regla o una norma, es la estructura incorporada, que no es objetiva en cuanto que el proceso de incorporación contiene la variación dada por la experiencia individual que implica [...] condicionamientos históricos, temporales, espaciales y experienciales que no pueden ser controlados en su totalidad que son diferentes en cada actor (Uribe, 2023, p.118)

Uno de los grandes debates y cuestionamientos realizados a lo largo de este tiempo de investigación se desarrolló alrededor de los *habitus* primarios, que si bien es de conocerse que tienen un papel importante en los modos en los que se configuran nuestras acciones, también están presentes de manera tajante en aquellos aspectos de la vida como el aprendizaje académico, el desarrollo profesional, o el contexto, que no siempre reconocemos como parte de decisiones subjetivas. ¿Puede el *habitus* cambiarse o modificarse?, esa fue una de las grandes preguntas que generó muchos momentos de discusión en el eje investigativo, y que, con base en lo encontrado queremos a partir de una cantera de problematización establecer hipótesis alrededor de los hallazgos, principalmente porque se identifica que este aspecto constituye en la huella identitaria,

pero también una vertiente de análisis y apuestas alrededor de la responsabilidad que conlleva orientar, acompañar y enseñar a los niños y las niñas, mucho más desde una figura educativa como la es un maestro/a, máxime aún si se trata de un educador infantil.

El trabajo sobre el propio *habitus*, fue un punto de inicio decisivo para trabajar como se ha mencionado anteriormente mi propia historia, la de mi familia, y aquellas preguntas en torno a la infancia – que pudo ser un intento de querer entender la propia- en donde al iniciar este proceso, propició que se generaran internamente cuestionamientos alrededor de sus implicancias, y a su vez, a ser un concepto para reflexionar de manera puntual, identificando percepciones, sensaciones y experiencias que le daban un sentido a lo encontrado. El trabajo reflexivo, posibilitó ampliar la mirada respecto al vínculo existente entre esta huella identitaria y, en términos profesionales en el trabajo de educar y acompañar las infancias. En efecto, la relación existente entre *habitus* y el rol de educar tienen un lugar en la teoría, y Perrenoud (2005) expresa que, “reconocer la importancia del *habitus* en la acción pedagógica equivale sin duda a describir con mayor realismo la manera en que los maestros ejercen su oficio.” (p.9). En este trabajo este aspecto tomó un lugar importante, principalmente por la responsabilidad que existe en recibir a los nuevos, a propósito de la franja de edades que acompañamos como educadoras infantiles, y a su vez, a entender que existe un papel ético en trabajarse a sí mismo y cuestionarse su historia cuando el desarrollo profesional propio se da en torno a la educación, puesto que, la formación en didáctica, pedagogía, y demás estrategias para responder a los estándares curriculares, sociales y educativos, es solo una franja de lo que le compete a un maestro.

Los maestros, tenemos el compromiso de sostener un constante ejercicio reflexivo en torno a lo que le ofrecemos a las nuevas generaciones, y mucho más sobre qué de nosotros se filtra en los contenidos esperados a enseñarles, atribuyéndole al ejercicio de educar, la responsabilidad, la ética y el pensamiento crítico. Fue un arduo trabajo que nos mostró varias rutas a problematizar para entender por su parte el papel de educar- acompañar, y por otra, lo que implica. Un primer papel importante que constituyó el avance de este trabajo fue cuestionar las concepciones que teníamos acerca de la infancia, sobretodo propiamente en mí, puesto que mi *habitus* se instala la idealización de la infancia, desligando así, desde lo que se pudo observar e hipotetizar, comportamientos en donde la evasión de la responsabilidad, la dificultad para tomar decisiones, un

manejo crudo de ciertas emociones y el temor a asumir compromisos eran aspectos comportamentales recurrentes en mí, sobre los cuales nunca había encontrado su raíz. A partir de esto, se generaron conversaciones en donde se problematizaba este asunto, y como con base en la experiencia de adquirir responsabilidades, hacerme cargo de otros - en este caso mis mascotas-, logísticamente responder por gastos económicos sin ayuda, independizarme, y adicionalmente a esto, asistir a terapia psicológica y realizar este trabajo investigativo, posibilitó aparentemente movimientos, que condujeron si bien no a modificar mi sistema de disposiciones, favorecieron en mí cuestionar, intentar identificar y establecer subjetivamente herramientas en donde reconozco las implicaciones que puede llegar a tener un *habitus* primario que tiende a la idealización de la infancia tanto en mi vida personal como profesional.

Hilado a esto, relacionamos que, educar, como lo mencionamos anteriormente conlleva a responsabilidades y posicionamientos específicos que adecuen un apropiado acompañamiento, surgiendo allí, dos preguntas principales: ¿por qué esa distinción que marcamos acerca de los educadores y educadoras infantiles?, ¿qué implica ser un adulto que acompaña las infancias? Si bien es de saberse, la educación inicial, en la que se enmarca mayormente el quehacer de un educador infantil, corresponde, a recibir a los niños y niñas en sus primeros años de vida, para responder a un acompañamiento dotado de actividades rectoras, que posibiliten el despliegue de herramientas didácticas y pedagógicas adecuadas para su momento de desarrollo, garantizando un crecimiento sano y apropiado. Además de esto, implica también por su parte, ser un posibilitador identitario, en donde el maestro facilite espacios de aprendizaje significativo favoreciendo que los niños y las niñas se desarrollen en ambientes propicios para cada una de las etapas y que, a su vez, como una tarea ética, sea un adulto acompañante crítico en su labor docente. Problematizarnos y ponernos constantemente en signos de pregunta como maestros es un primer paso, ¿le exigimos a los niños?, ¿qué les exigimos?, ¿por qué o para qué lo exigimos?, ¿encontramos como importante la libertad?, ¿de qué manera situamos el límite al acompañar? Barbagelata (2011), plantea que el maestro constantemente debe generarse cuestionamientos alrededor de sus prácticas con los niños y niñas que acompaña, problematizando mayormente la delgada línea entre el límite y la libertad que debe enseñarse y como, adicionalmente a esto, la posición de adulto juega un papel importante a la hora de encontrar este balance:

Esta capacidad se arriesga de quedar comprometida si estos hombres se encuentran "replegados" en la infancia, bajo el peso de leyes ilegítimas que los reducen a una total dependencia. En esta situación de total sometimiento los hombres terminan por tener miedo al niño en libertad. Este tipo de socialización instituida tiene consecuencias, los educadores no disponen en ellos de fuerzas que les permitan educar efectivamente; es decir, desarrollar el sentido de socialización que no es otro que la inscripción de la diferenciación y la separación (Barbagelata,2011. p.45)

Esto nos abrió la mirada, junto con todo lo vivenciando sobre la importancia de preguntamos por las formas como acompañamos a los niños, hablando en términos de los posicionamientos sociales y su lugar en las diferentes esferas relacionales de las que somos parte. Esto, claramente a su vez compromete los significados y modos de interacción que establezco como maestra y como sujeto que se vincula en diferentes aspectos de su vida a personas, experiencias y situaciones. Lo que me deja como responsabilidad distinguir y problematizar en varios momentos mi quehacer docente y mis aportes a la sociedad. Con el tiempo, y teniendo como precedente que los espacios de conversación en este ejercicio investigativo siempre estuvieron presentes y fueron importantes, se logró reconocer como se mencionó anteriormente algunos movimientos que han ido marcando mi desplazamiento de la posición de niña a la posición de adulta, entendiéndolo que esto es importante para recibir de la mejor manera a aquellos que llegan al mundo y a mi aula o al espacio educativo donde los acojo. Gracias a identificar este asunto, que abrió muchos más cuestionamientos en nosotras como grupo de investigación, dio la posibilidad de encontrar "insumos" para cuestionar las implicancias de esto en el oficio de educar, y a su vez, para nuevamente señalar, además, entre muchas cosas los interrogantes acerca de cómo estamos como adultos mirando y comprendiendo las infancias. A propósito de esto en los estudios referidos al tema, se menciona:

El niño desde antes de nacer existe en un universo simbólico, el de aquellos que lo traerán al mundo y de aquellos que lo sostendrán en el largo período de dependencia vital; pero para llegar a existir como sujeto separado deberá alejarse de ese lugar originario, primero. Todo el proceso de separación (estudiado y descrito en sus diversos tiempos y mecanismos) implica la producción de cortes, se trata de una división. En ese alejamiento

se producen momentos de angustia, dolor y confusión. Esta angustia puede dar lugar a muchas manifestaciones, ¿qué hacer con ella? Barbagelata 2014 (p.221)

Realmente, luego de este recorrido- que es solo el principio- tuvimos muchos espacios de conversación alrededor de como los seres humanos estamos continuamente posicionándonos a nosotros mismos y posicionando a los demás de distintos modos, llegando a conclusiones en donde, el ser adulto es una tarea constante- no estática ni con especificaciones como todos los posicionamientos presentes en el mundo social- pero que sí tiene como responsabilidad cuestionarse sus modos y propósitos, mucho más con las infancias... ¿cómo creo que esto se puede traducir en lo real y cotidiano? considero que se debería constantemente rumiar en la forma en cómo hacemos vínculo con las infancias, tomando distancia cuando debe hacerse y acompañando desde la cercanía en lo que se necesite, teniendo como premisa que el papel del adulto es recibir. No hay una receta para especificar lo que un adulto debe ser, o como debe comportarse, pero lo importante es que reconozca su lugar, y qué cosas de su experiencia de vida deben replantearse y cuales a su vez pueden acompañar a que los niños y las niñas construyan su propia definición de lo que quieren y son, teniendo un estado de conciencia en donde se explora la propia historia y como está delimita, posibilita, protege o dificulta el proceso de acompañar a los nuevos que llegan con ideas diferentes y necesidades específicas.

Elegimos aquí referirnos a la posición del adulto como una construcción configurada desde el vínculo que se establece con los niños y jóvenes Y por el modo en el que el mismo se sostiene, teniendo en cuenta que " ... hablar de niño significa pensar en una subjetividad en vías de constitución [...]Significa pensar en una subjetividad que se constituye en el discurso de los adultos, que requiere de alguien que le acerque al niño la lengua y la cultura, y que al mismo tiempo, le ofrezca espacios de protección que le posibiliten aprehenderla. "El adulto va organizando así un entramado afectivo con los niños que lo habilitan o no al encuentro con sus propias posibilidades y necesidades. (Clebot et.al 2011, pp. 51-52)

Instaurarme en posición de infancia como se ha mencionado, puede traer rupturas en cuanto a los modos de enseñanza sobre los cuales se demanda un acompañamiento diferente, es una tarea constante por pulir, que también por otra parte la identifico como positiva en cierta medida en cuanto me puede posibilitar mi propia infancia y lo que necesité para ese momento de la vida, de

una manera muy bella, en las posturas teóricas acerca de lo que implica la educación se sostiene un poco esto:

Sólo se puede ser educador si uno es capaz de participar en la vida psíquica de la infancia y si no comprendemos a los niños nosotros los adultos, es que hemos dejado de comprender nuestra propia infancia. (Cifali, 1992 citando a Freud en Barbagelata, et.al, 2011, p. 43)

Con Freud y Rousseau abrimos dos vías de relación con la infancia imprescindibles para el adulto que aloja a un niño: tener contacto con el mundo interno donde fuimos niños, y al mismo tiempo distancia y separación de ello. (Barbagelata, et.al, 2011, p. 45)

6. Conclusiones

Comprendimos que para cada caso particular -sujeto- la huella que permanezca latente en sus prácticas, disposiciones y modos de ver será distinta, y a su vez, el peso de la transmisión intergeneracional influirá de manera particular en cada una de las personas presentes inclusive dentro de un mismo grupo familiar, no sin desconocer por su parte que se nos transmiten contenidos y que es importante reconocerlos. Respecto a los relacionamientos existentes en mi *habitus*, el de mis padres y abuelas reconocimos diferencias y similitudes que como lo menciona Posada-Giraldo evidencian la delgada línea existente entre lo que se transmite, y qué de eso que se transmite cada sujeto lo construye internamente, sin desconocer, que entre los *habitus* de un mismo linaje existen complementos estructurantes, y que, si bien esto es una marca identitaria particular, pueden existir similitudes en cuanto a que en ese vínculo genealógico se transmiten contenidos en torno a valores, expectativas, dolores y patrones. Hallamos y corroboramos en mi caso particular que el *habitus* primario se transmite a través de la crianza, recibiendo de ambos linajes contenidos específicos, por linaje paterno la idealización como un concepto central en nuestros modos de relacionamiento; en el linaje materno emerge lo relacionado con el cuerpo siendo este un vehículo de expresión de lo que duele, lo que se espera y lo que se vivencia, y, finalmente en ambos se observa la transmisión de contenidos similares: la importancia del estudio, la responsabilidad, la independencia, crianza conflictuada, lealtades invisibles, la identificación, la contra identificación.

El *habitus* está presente en nuestras prácticas y representaciones subjetivas y como lo expresa (Perrenoud, 2005) resulta importante reconocerlo, entenderlo y problematizarlo en colectivo puesto que “la formación no ocurre a solas sino con otros”, este ejercicio en conjunto se realizó y nos permitió entender la influencia de esta estructura estructurante presente en los posicionamientos sociales sobre los cuales nos enmarcamos y a su vez, en la historia que nos es legada, de la que somos producto, pero de la cual intentamos convertirnos en sujetos (De Gaulejac, 2016). Por otro lado, este estudio confirma el planteamiento del mismo autor cuando afirma que “la investigación también es un soporte de formación, de desarrollo personal y de trabajo de sí mismo” (De Gaulejac, p. 14) puesto que, bajo el acompañamiento de mi asesora y mi compañera de práctica mediante proceso de contrastación intersubjetiva permanente, logramos intentar un cierto equilibrio al menos en parte entre implicación y distanciamiento, imprescindible en este tipo

de trabajos. Este ejercicio de formación posibilitó movimientos, que demarcan nuevos caminos de reflexión para trabajar la propia historia, sin desconocer, lo que falta por recorrer, no sobra decir que desde el acompañamiento de los postulados de Enríquez (2009) tuvimos siempre clara la distancia demarcada entre la formación y la terapia, no sin objetar como se mencionó anteriormente, que el trabajo en conjunto en donde el centro fue la conversación fue un punto importante para poder realizar esta investigación en el marco de la formación y en atención a las cercanías y distancias con el trabajo terapéutico:

La terapia apunta efectivamente a un cambio, es un proceso de cambio como la formación, pero mientras que en la formación solo puede haber regulación acompañante aquí tenemos, en la terapia, una regulación esencial [...]Sin embargo a pesar de todo hay un punto en común entre formación y terapia. La formación apunta a una evolución de modos de pensamiento, de modos de acción, la gente termina transformándose o deformándose. (pp.13-14)

Finalmente vislumbramos el papel que tienen socialmente los posicionamientos sobre los cuales pertenecemos en un espacio, y como para la tarea de educar se hace importante posicionarse como un adulto, que acompaña teniendo claro que existe un doble movimiento de inscripción en la cultura, lo que implica transmitir aquello que de la tradición merezca la pena transmitir, habilitando a la vez la posibilidad del cambio, y que un adulto en posición de niño o un niño cronológicamente hablando- no puede recibir a otro niño, necesita otro que haya llegado antes que él o ella para recibirlo y presentarle el mundo y a la vez enseñarle a preservarlo.

7. Recomendaciones

El ejercicio de reconocimiento, de la propia historia, es una tarea importante por realizar en los profesionales de las ciencias sociales, mucho más en aquellos que reciben a las nuevas generaciones y se suscriben en los espacios de formación, recomendamos posibilitar esferas educativas que amplíen la mirada acerca de lo que implica como sujeto que enseña, el conocerse y conocer su infancia, los contenidos transmitidos y la forma en cómo se apropia de las situaciones.

Ampliar la mirada de la Educación infantil, hacia aquellos espacios de educación no convencional, y mucho más en procesos de índole autoreflexivo puede expandir el panorama a nivel social alrededor de la importancia que tiene la educación en los primeros años de vida, entendiendo que la labor de un maestro va mucho más de hacerse presente en contextos escolares.

Adelantar un trabajo que le permita a las y los educadores infantiles situarse entre signos de pregunta sobre sí mismo, puede dotarlos de herramientas intersubjetivas para llegar a las esferas educativas con más experiencia puesto que les puede permitir reconocerse a sí mismos mucho más, y reconocer su papel y objetivo con y para las infancias, por lo cual, identificamos que es importante la incorporación de este tipo de trabajos en la formación docente.

8. Referencias bibliográficas

- Abramowski, A. (2018). Respiración artificial. *Bordes* (10), 9-17.
<https://publicaciones.unpaz.edu.ar/OJS/index.php/bordes/article/view/240>
- Abramowski, A., Sorondo, J. (2022). El enfoque socioemocional en la agenda educativa de la pandemia. Entre lo terapéutico y lo moral. *Revista Del IICE*, (51).
<https://doi.org/10.34096/iice.n51.10739>
- Antunes Ribeiro, R. (2019). *Estilos parentales, apego y tolerancia a la frustración: transmisión intergeneracional abuelos-padres-nietos* [Tesis doctoral, Universidad Ramon Llull] Repositorio Universidad Ramon Llull. <https://www.tdx.cat/handle/10803/668744#page=1>
- Appel, M. (2005). La entrevista autobiográfica-narrativa: implicaciones teóricas y procedimiento de análisis de un estudio de caso sobre los cambios culturales entre los "indios" otomíes de México. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, 6 (2).
<https://doi.org/10.17169/fqs-6.2.465>
- Arias, P. y Portas, S, F. (2017). ¿Hay límite ... hay borde? Interrogantes en el marco de una investigación. En Kaplan, A., San Martín, M. (Ed.) *Niños aburridos, dispersos, solos Nuevos contextos. El rol adulto hoy* (pp. 169-178). Noveduc libros.
- Barbagelata, N., Fraile, E., Mussi, C., & Pallero, L. (Eds.). (2017). *Las infancias cuentan. Relatos del trabajo con niños y jóvenes*. Fundación La Hendija.
- 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.
<https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/29452>
- 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>
- Boszormenyi-Nagy, I., Spark, M.G. (2017). *Lealtades invisibles. Reciprocidad en terapia familiar intergeneracional. Psicogenealogía y constelaciones familiares* (7.ªed.). Amorrortu editores.
- Camacho, S.F. (2017). *Percepciones sobre la niñez en estudiantes del profesorado de educación inicial: Algunos aportes desde la perspectiva teórica de la transmisión* [Tesis Doctoral,

-
- Universidad Nacional de La Plata]. Repositorio institucional de la UNLP. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/60187>
- Capdevielle, J. (2012). El concepto de *habitus*: “con Bourdieu y contra Bourdieu”. *Anduli. Revista Andaluza De Ciencias Sociales*, (10), 31–45. <https://revistascientificas.us.es/index.php/anduli/article/view/3664>
- Castellanos, Ribot (2020) Complementariedad de las aproximaciones simbólica y estructural al estudio de la cultura. En Cisneros, J. L. y Méndez Cárdenas, S. (1.ª ed.). *Abordajes metodológicos para el análisis del conflicto* (pp. 65–90). Universidad Autónoma Metropolitana. https://www.researchgate.net/publication/351133872_Abordajes_metodologicos_para_el analisis_del_conflicto
- Corral, L. (2020). *Decidir en educación: una perspectiva política y poética* (1.ª ed.). Ediciones UNL. <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/handle/11185/5568>
- Davies, B. y Harré, R. (1999). Posicionamiento: la producción discursiva de la identidad. *Sociológica*, 14(39), 215-239. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305026676012>
- De Gaulejac, V. (2016). *La historia que heredamos: novela familiar y trayectoria social*. Editorial Del Nuevo Extremo.
- Diker, G. (2004). Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión? En Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comp.). (1.ª ed.). *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.
- Ellis, C., Adams, T.E. y Bochner, A.P. (2011). Autoethnography: An overview. In *Forum: Qualitative social research* 12(1), (pp. 1-18).
- Enriquez, E. (2009). Educación y formación: aportes desde una teoría de la institución y las organizaciones. Serie Los documentos de la carrera de formación de formadores.
- Ferrarotti, F. (2007). Las historias de vida como método. *Convergencia*, 14(44), 15-40. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-14352007000200002&script=sci_arttext
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa* (Vol. 1). Ediciones Morata.
- Frigerio, G. (2012). Ponencia “la posición del investigador”. V Encuentro de Educación y Desarrollo Humano: sujetos y políticas del desarrollo humano: miradas plurales en

-
- educación superior. Facultad de Educación de la Universidad San Buenaventura, Cali., 248-253.
- Frigerio, G. (2016). Edipo el (mal) querido. *Controversias en psicoanálisis de niños y adolescentes (18)*, 45-75. <https://www.controversiasonline.org.ar/PDF/anio2016-n18/5-FRIGE-ESP.pdf>
- Frigerio, G. (2017). Entre grandes y chicos: Tramas de relaciones complejas. En A. Kaplan & M. Sanmartín (Eds.), *Niños dispersos, aburridos, solos: Nuevos contextos: El rol adulto hoy* (pp. 39-58). Centro de Publicaciones· Educativas y Material Didáctico.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2019). *Colombia potencia de la vida*. Recuperado de: <https://www.mineduacion.gov.co/portal/Educacion-inicial/>
- Moreno, I. (2021). *Jóvenes con trayectorias de institucionalización: transmisiones intergeneracionales de habitus en el núcleo familiar*. Universidad Alberto Hurtado.
- Moreno, J. L. (1945). Scientific foundations of group psychotherapy [Fundamentos científicos de la psicoterapia de grupo]. En J. L. Moreno (Ed.), *Group psychotherapy: A symposium* (pp. 77-84). American Sociological Association. <https://doi.org/10.2307/2785028>
- Nadorowski, M. (2011). No es fácil ser adulto. Asimetrías y equivalencias en las nuevas infancias y adolescencias. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(60), 101-114. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/11418>
- Nobile, M. (2017). Sobre la ‘Educación Emocional’: subjetividad y psicologización en la modernidad tardía. *Digithum*, (20), 22-33. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55053517003>
- Nobile, M. (2019). Introducción: Emociones y afectos en el mundo educativo. *Propuesta educativa*, (51), 6-14. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1995-77852019000100002&script=sci_arttext
- Oszlak, O. (2003). ¿Responsabilización o responsabilidad?: el sujeto y el objeto de un estado responsable. En *VIII Congreso internacional del CLAD sobre la reforma del estado y de la administración pública*, (pp. 1-22). <http://oscaroszlak.org.ar/gallery/responsabilizacion%20o%20responsabilidad%20-%20el%20sujeto%20y%20el%20objeto%20de%20un%20estado%20responsable.pdf>

-
- Pérez-Bustos, T. C. (2021). *Gestos textiles: un acercamiento material a las etnografías, los cuerpos y los tiempos*. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Centro Editorial. <https://www.humanas.unal.edu.co/2017/investigacion/centro-editorial/libros/gestos-textiles-un-acercamiento-las-etnografias-los-cuerpos-y-los-tiempos>
- Perrenoud, P. (2010). Postura reflexiva y formación del *habitus*. En *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar* (pp. 78-83). Graó
- Perrenoud, P. (2005). La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias. P.P.D.Q. Boletín, 52, Article 52. a formación profesional del maestro. Estrategias y competencias. México: Fondo de Cultura Económica. P.P.D.Q. Boletín, (52). <https://doi.org/10.17227/PPDQ.2014.num52.2574>
- Perrenoud, P. (2010). *Postura reflexiva y formación del habitus*. En: *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. (pp. 78-83). Graó
- Posada-Giraldo, D. M. (2016). La práctica pedagógica en la formación de maestros para la infancia en la Universidad de Antioquia (1999-2005): Narrativa autobiográfica de una trayectoria escolar y profesional en torno a la práctica pedagógica como dispositivo de formación profesional.
- Posada-Giraldo, D. M. (2022). *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* [Tesis doctoral, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/20538>
- Posada-Giraldo, D. M. (2023). Programa de curso. Práctica Pedagógica Licenciatura en Pedagogía Infantil - Práctica pedagógica VIII Licenciatura en Educación Infantil Facultad de Educación, Universidad de Antioquia
- 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). <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.20.2.0>
- Ramírez Botero, A., Londoño-Vásquez, D.A. (2023). Cuerpo y *habitus*: la emergencia social y

-
- cultural de las emociones. En Uribe-Viveros, M.M. (1.^aed.), *Cuerpos contemporáneos, subjetividad y emociones* (pp. 110-125). Fondo Editorial IUE
- Ramírez, G. (2006). Apuntes acerca de la ironía y otras variantes humorísticas. *Letras*, 2(40), 9-31. <https://doi.org/10.15359/rl.2-40.1>
- Ramírez, J. L. (2001). La existencia de la ironía como ironía de la existencia. Una investigación sobre el sentido. *Isegoría*, (25), 115-145. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2001.i25.587>
- Real Academia Española. (s.f.). Ironía. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 26 de septiembre ,2024, de <https://dle.rae.es/iron%C3%ADa>
- Real Academia Española. (s.f.). Leal. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 26 de septiembre ,2024, de <https://dle.rae.es/leal?m=form>
- Real Academia Española. (s.f.). Responsabilidad. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 12 de octubre ,2024, de <https://dle.rae.es/leal?m=form>
- Real Academia Española. (s.f.). Responsabilidad. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 12 de octubre ,2024, de <https://dle.rae.es/leal?m=form>
- Ribeiro, R. A. (2019). Estilos parentales, apego y tolerancia a la frustración: transmisión intergeneracional abuelos-padres-nietos. [Tesis de doctorado, Universidad Ramon Llull].
- Rojas-Malpica, C., Villaseñor-Bayardo. J.S., Reyes-Rivas. J. R (2015). Antropología de las maldiciones (El poder de las palabras). *Vertex Revista Argentina de Psiquiatría volumen* (26), 72-78. <https://www.researchgate.net/publication/281553605> Antropologia de las maldiciones
- Sáenz, M. (2023). Responsabilidad moral y ética de elegir. *Reflexiones*, (8)3, 1-9. <https://www.researchgate.net/publication/374292078> Responsabilidad Moral y Etica d e Elegir
- Uribe-Viveros, M. M. (2021). *Cuerpos contemporáneos, subjetividad y emociones* (1.^a ed.). Fondo Editorial IUE.
- Van Eersel, P., Maillard, C. (2023). *Mis antepasados me duelen. Psicogenealogía y constelaciones familiares* (7.^aed.). Ediciones Obelisco.
- Watkins, M. (2019). Indagar lo afectivo: Sintonizando su impacto en la educación. *Propuesta Educativa*, 1(51), 30-41. <https://www.redalyc.org/journal/4030/403061372004/html/>

Zembylas, M. (2019). Intentos por discernir la compleja imbricación entre emoción y pedagogía:

Contribuciones del giro afectivo. *Propuesta educativa*, (51), 15-29.

https://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1995-77852019000100003&script=sci_arttext

Zuleta, E. (1985). *Sobre la idealización en la vida personal y colectiva y otros ensayos* (1.^a ed.).

Procultura S.A

Anexo 1.

Consentimiento informado para participantes en la investigación: De la posición de niña a la posición de adulta, implicancias de la transmisión intergeneracional en el contexto familiar, a propósito de la responsabilidad de educar. Un estudio de caso.

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Infantil

Consentimiento informado para participantes en la investigación: De la posición de niña a la posición de adulta, implicancias de la transmisión intergeneracional en el contexto familiar, a propósito de la responsabilidad de educar. Un estudio de caso.

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.

Desde el eje temático de la Práctica Pedagógica IX denominado Infancias, prácticas de crianza y educación emocional: hacia la construcción de una perspectiva alterna desde la transmisión intergeneracional, venimos llevando a cabo un ejercicio investigativo que tiene como objetivo general: elucidar las implicancias que puede tener la transmisión intergeneracional del *habitus* primario en mi contexto familiar para posibilitar o dificultar el paso de la posición de niña a la posición de adulta en mi caso, como educadora infantil en formación.

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.

Acepto participar voluntariamente en la investigación: De la posición de niña a la posición de adulta, implicancias de la transmisión intergeneracional en el contexto familiar, a propósito de la responsabilidad de educar. Un estudio de caso.

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 Maria Fernanda García Sepúlveda; Maria Rocío Camargo Garcés; Diana Maria Posada Giraldo

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de esta investigación cuando ésta haya concluido. Para esto, puedo contactar a las personas antes mencionadas.

Nombre del Participante:

Documento de identidad:

Fecha:

Firma:

Elaborado a partir del modelo disponible en: <https://acortar.link/8cPHnq>

Anexo 2.**Pauta de entrevista****Universidad de Antioquia****Facultad de Educación****Licenciatura en Educación Infantil****De la posición de niña a la posición de adulta, implicancias de la transmisión intergeneracional en el contexto familiar, a propósito de la responsabilidad de educar. Un estudio de caso.****Pauta de entrevista**

Desde la Práctica Pedagógica IX correspondiente a la Licenciatura en Educación Infantil ofertada por la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, venimos desarrollando la investigación titulada De la posición de niña a la posición de adulta, implicancias de la transmisión intergeneracional en el contexto familiar, a propósito de la responsabilidad de educar. Un estudio de caso. Cuyo objetivo general está orientado a elucidar las implicaciones que puede tener la transmisión intergeneracional del *habitus* primario en mi contexto familiar para posibilitar o dificultar el paso de la posición de niña a la posición de adulta en mi caso, como educadora infantil en formación.

Datos biográficos sobre el entrevistado:

Nombre

Género:

fecha de nacimiento

Lugar de nacimiento

Edad:

Trabaja:

En donde trabaja:

Configuración familiar:

Lugar que ocupa en la familia:

Edad del padre;

Edad de la Madre:

Oficio del padre:

Oficio de la madre

Escolaridad del padre

Escolaridad de la madre

¿con quién vive?

Lugar de residencia

Estrato socioeconómico

1. Podría contarnos acerca de su vida, lugar de nacimiento, como era su familia, como transcurrió su infancia, el tiempo de escuela, su juventud, qué momentos importantes recuerda de su vida hasta el día de hoy.
2. ¿Qué cosas son las que más recuerda de la crianza que recibió, cómo era el papá, la mamá, la relación con los hermanos, y con otras personas cercanas, cómo era el trato, qué cosas se podían hacer y decir, cuáles no?
3. ¿Qué diferencia su familia de otras familias?

Gracias por su participación.

María Fernanda García Sepúlveda María Rocío Camargo Garcés

Estudiante

Estudiante

Diana María Posada Giraldo

Asesora