



Saber Genealógico de Niños y Niñas Entre 6 y 7 Años

María Cristina Tenorio

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA
TESIS DE DOCTORADO
Julio 2004

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA - DEPARTAMENTO
DE PSICOLOGÍA DE LA EDUCACION**

SABER GENEALÓGICO DE NIÑOS Y NIÑAS ENTRE 6 Y 7 AÑOS

TESIS PRESENTADA POR
MARIA CRISTINA TENORIO

BAJO LA DIRECCION DEL PROFESOR
ADOLFO PERINAT

PRESENTADA PARA OBTENER
EL TÍTULO DE DOCTORADO EN

**PSICOLOGIA DE LA COMUNICACIÓN:
INTERACCIONES EDUCATIVAS**

JULIO DEL 2004

RESUMEN

Esta tesis estudia cómo los niños se hacen con el saber genealógico, esto es, la manera como a partir de sus tempranas experiencias familiares el niño o niña capta y se apropia del sistema de parentesco vigente en su cultura, según éste se expresa en la organización y funcionamiento de su parentela. Logra así inscribirse en su familia amplia a fin de constituirla como su primer grupo de pertenencia y fundamento de su identidad. El saber genealógico no es un saber disciplinario, ni objeto de enseñanza formal, de allí el interés de conocer cómo lo construyen los niños.

La tesis se basa en una investigación de campo realizada con 30 casos de niños y niñas en edad escolar (entre 6 y 7 años) de clase media y popular en Cali (Colombia). Hemos partido de una conceptualización sobre el saber genealógico, anclada en el conocimiento ofrecido por diversas disciplinas sociales y humanas: antropología, sociología de la familia, historia de las mentalidades, psicología cultural y psicoanálisis. El diseño de investigación se basó en el paradigma constructivista, que privilegia la comprensión, y una estrategia clínica ideográfica de orientación psicoanalítica. Los instrumentos de exploración, diseñados por nosotros, indagan ese saber genealógico en los niños de edad escolar, consignándolo de tal manera que cada sujeto visualice lo que sabe y lo que no sabe y pueda averiguar lo que ignora o confunde. Hemos puesto por obra una estrategia cualitativa de sistematización, con categorías, indicadores y descriptores para cada dimensión e instrumentos de sistematización: rejillas de valoración del saber genealógico y de valoración del contexto familiar que podrán ser utilizadas en futuras investigaciones, y como medio diagnóstico en nuevas intervenciones. Todo ello se completa con un análisis gráfico de los datos.

En el proceso de la investigación: a) Identificamos 6 dimensiones como componentes básicos del saber genealógico: parentela, linajes, generaciones, parentesco, apellidos, memoria familiar. b) Establecimos para cada uno de los 30 casos los diversos grados de comprensión y apropiación del sistema simbólico del parentesco. Exploramos en los 30 casos la relación entre el contexto familiar (funciones parentales y prácticas de inscripción genealógica) de cada niño/a, y las características del saber genealógico producido por ellos. c) Desagregamos el contexto familiar de los niños en 4 dimensiones: funciones paternas, funciones maternas, autoridad parental o familiar, lugar genealógico del niño en la familia.

Consignamos como resultados relevantes: 1) El saber genealógico, por ser un saber que involucra aspectos afectivos y lógicos, no se correlaciona con la edad: niños de la misma edad tienen tipos de saber muy diferente. 2) Existe una correlación muy fuerte entre interés por el aprendizaje escolar e interés por el saber genealógico; igualmente entre desinterés en el aprendizaje escolar – apatía, falta de motivación, falta de compromiso con las responsabilidades escolares – y un saber genealógico muy pobre. 3) Existe una íntima relación entre un contexto familiar en el cual los padres

no asumen adecuadamente sus funciones parentales, ni los lugares de adulto formador – y el nivel de saber genealógico muy precario (deficiente o insuficiente) por parte de los niños que se crían en esas familias. Por el contrario, los niños/as que se crían en un contexto familiar en que los padres sí asumen sus funciones de formación tienen un saber genealógico más amplio y ordenado, de tipo simbólico (avanzado o muy avanzado). 4) La posibilidad, por parte del niño/a, de producir un saber genealógico simbólico sobre su familia y su lugar en ella depende de la disposición de sus familiares para permitir y promover en sus niños/as una actitud indagatoria.

Palabras claves:

- *Saber genealógico*
- *Contexto familiar*
- *Gráfico genealógico*
- *Memoria familiar*
- *Inscripción simbólica*

ABSTRACT

This thesis attempts to show that children's understanding of genealogy could become a new object of study in a transdisciplinary cultural psychology. Thus, we propose an exploration of the way children acquire knowledge of kinship, that is to say the way children discover their place in their family and their relationship with other relatives. The family is the first group of which children become members and provides the foundations for their identity. Understanding of kinship is structured by the prevailing system of family relations, but it is not a subject formally taught in school. Every child, therefore, must grasp the principles through its own experience. This is why it is of interest to study how children build their understanding.

This thesis is the result of research carried out with 30 girls and boys of school age (between 6 and 7 years old), of the middle and lower middle classes, in Cali, Colombia. Our point of departure was a transdisciplinary conception of genealogy: anthropology, sociology of the family, history of mentalities, cultural psychology and psychoanalysis converged. The research project was carried out following a constructionist paradigm that puts understanding in first place, and an ideographical clinical strategy guided by psychoanalysis. The tools we designed for this research allow us to explore schoolchildren's understanding of kinship and to chart it graphically in order to allow them to find out what they ignore or confound. We put into practice a qualitative strategy of systematization, with categories, indicators and descriptors for each dimension and instruments of systematization: grids for evaluating understanding of genealogy and for evaluating family context which can be employed in future research projects and as means of diagnosis in further interventions. All this is complemented with a graph analysis of the data.

During the research: a) We identified six dimensions as basic components of genealogical understanding: relatives, lineage, generations, kinship, surnames, family memory. b) We determined for each of the 30 children the different degrees of understanding and appropriation of the symbolic kinship system. In each of the 30 cases we explored the relation between the family context (parental functions and practices of genealogical inscription) and the characteristics of the understanding of genealogy shown by the children. c) We divided the family context of the children into four dimensions: paternal functions, maternal functions, parental or family authority, genealogical position of the child in its family.

We consider the following results to be relevant: 1) Understanding of genealogy, as it involves both affective and logical aspects, is not correlated to age: children of the same age may have very different kinds of understanding. 2) There is a strong correlation between interest in learning in school and interest in genealogical understanding, and also

between lack of interest in learning in school – apathy, lack of motivation, lack of commitment to school obligations – and a poor understanding of genealogy. 3) There is an intimate relation between a family context in which the parents do not adequately assume their parental duties and their place as adult models and a low (deficient or insufficient) level of genealogical understanding on the part of the children reared in these families. On the contrary, the children reared in a family context in which the parents do assume their functions as models possess a wider and deeper understanding of genealogy of a symbolic nature (advanced or very advanced). 4) The possibility for the child to produce an understanding of the symbolic nature of the genealogy of its family and its place within it depends on the attitude of its parents to allow and promote an investigative spirit in their child.

Key words:

Understanding of genealogy

Family context

Genealogical graph

Family memory

Symbolic inscription

A mis abuelos y a mis padres

No conocí personalmente a ninguno de mis abuelos; murieron décadas antes de que yo naciera. Sin embargo, las anécdotas que revelaban y resaltaban su carácter, y los detalles de sus historias personales, me llegaron a través de mis padres y mis tíos. Durante mi niñez, las enseñanzas de mi papá con frecuencia tomaban la forma de una anécdota sobre algún antepasado, en la cual me transmitía los valores que habían caracterizado a nuestra familia y que él quería que yo encarnara.

Gracias a esta transmisión directa, en relatos, e indirecta –a través de prácticas cotidianas–, desde niña interioricé actitudes y estilos de relación que mi familia valoraba, y logré inscribirme en mis dos linajes con seguridad y orgullo.

Sin las historias de las generaciones que me precedieron no hubiera logrado afianzar mi identidad, ni darle raíces sólidas a la familia que con mi esposo fundamos.

Quiero destacar en la portada de esta tesis a las generaciones que me precedieron y de las que conservo recuerdos fotográficos: mis abuelos maternos y mis padres.



Benito Bolívar
1860 - 1912



Rosalía Quiñones de Bolívar
1870 - 1830



Arnul Tenorio
1900 - 1963



Cecilia Bolívar de Tenorio
1906 - 1993

PRESENTACIÓN

RESUMEN

ABSTRACT

A mis abuelos y a mis padres

INTRODUCCION

Capítulo I MARCO CONCEPTUAL

5

Parentesco

6

Individuación

9

Importancia Psíquica del Nombre y los Apellidos

11

Genealogía

16

Saber Genealógico

17

Familia

26

Cambios en la Representación de la Familia y el Parentesco

28

Las Tareas Parentales

31

Las Funciones Parentales

33

Condiciones Psico-sociales Familiares para la Inscripción Genealógica

34

¿Qué condiciones se requieren para la elaboración por parte de hijos e hijas del sistema de parentesco, y para la definición de su lugar genealógico?

34

¿Qué Implica para un adulto asumir un lugar genealógico?

35

¿Qué implica para un niño o niña asumir su lugar genealógico?

37

¿Producciones Imaginarias o Saber Simbólico?

38

Lo Imaginario

38

Saber Simbólico

39

¿Qué Tipo de Conocimiento es el Saber Genealógico?

39

Curiosidad de Saber

42

Fantasía y Saber

42

Memoria Familiar

43

Negación del Saber al Niño

44

Contar con Relatos Legitimadores

44

La Escritura para Clasificar

45

La Escritura Ordena

45

Capítulo II LA APROPIACIÓN DEL SABER GENEALÓGICO: SUPUESTOS Y OBJETIVOS

48

Antecedentes	48
Formulación del Problema	51
<i>Supuesto</i>	53
Objetivos	54
<i>General</i>	54
<i>Objetivos Específicos</i>	54
Perspectivas	55
<u>CAPÍTULO III MÉTODO</u>	56
Paradigma Adoptado	56
<i>Toma de Posición Política</i>	59
Tipo de Estudio	60
<i>Lo Clínico</i>	60
<i>Fases de la Investigación</i>	61
Sujetos	61
<i>Autorización de los Padres</i>	62
Producción de la Información con los Niños	62
<i>Entrevista sobre la Vida Cotidiana</i>	63
<i>Evaluación del Saber Genealógico</i>	63
<i>Seguimiento Familiar y Escolar</i>	68
Cómo se Hizo el Análisis: Los Casos	68
<i>Valorar el Saber Genealógico en Cada Caso</i>	70
<i>Valorar Contexto Familiar y Actitud del Niño/a frente a Saber Genealógico</i>	81
<i>Definir Indicadores y Descriptores de Actitud del niño o niña frente al saber genealógico</i>	88
<i>Procedimiento para hacer el Análisis</i>	90
<i>Comparación Intra e Inter Casos</i>	90
Capítulo IV RESULTADOS	96
<u>Componentes del Saber Genealógico y Grados de Apropiación del mismo en los 30 Casos</u>	97
<i>Identificar los Componentes Básicos del Saber Genealógico</i>	97
<i>Establecer para Cada Caso los Diversos Grados de Comprensión y Apropiación del Sistema Simbólico del Parentesco</i>	98
<i>Hallazgos Relativos al Objetivo 1º</i>	112

<u>Relación entre Contexto Familiar y Saber Genealógico</u>	114
<i>Grupos de Contexto Familiar</i>	115
<i>Hallazgos Respecto al Objetivo 2°</i>	126
<u>Utilidad de la Estrategia Clínica y los Instrumentos</u>	127
<i>Comparación del Estado Inicial y los Avances del Saber Genealógico: Quiénes y Cuántos Avanzan, y Qué tanto Avanzan</i>	127
<i>Comparación de los Grupos de Saber Genealógico Inicial con los Grupos de Actitud de Interés o Desinterés Inicial frente al Saber Genealógico</i>	136
Gráficas de Actitud Inicial frente al Saber Genealógico	137
<i>Grupos de Gráficas de Actitud Inicial frente al Saber Genealógico</i>	138
<i>Hallazgos Respecto al Objetivo 3°</i>	151
<u>Capítulo V DISCUSIÓN</u>	152
¿Qué aprendimos sobre el saber genealógico?	154
Discusión de los hallazgos del objetivo 2°	156
Discusión de los hallazgos del objetivo 3°	165
<i>Unidad de la Familia con maestras de 2° de primaria</i>	168
<i>Cronología familiar en 2° y 3° de primaria</i>	169
<i>Recuperación de la Memoria Familiar en pre-escolar</i>	171
<u>CONCLUSIONES</u>	176
<u>BIBLIOGRAFÍA</u>	180

ANEXOS	188
<u>ANEXO 1 Instrumentos de Evaluación Inicial</u>	189
Guía Entrevista con padres	189
Guía Aplicación gráfico genealógico	191
Indicaciones para gráfico	201
<u>ANEXO 2 Indicadores y Descriptores del Saber Genealógico</u>	206
<u>ANEXO 3 Dimensiones, Indicadores y Descriptores del Contexto Familiar</u>	225
<u>ANEXO 4 Rejillas de Clasificación en todas las Dimensiones y Descriptores</u>	240
ANEXO 5. Cuadros de contexto familiar clasificados según su avance en saber genealógico	246
<u>1. Casos de avance mínimo</u>	246
<u>2. Casos de pequeño avance</u>	256
<u>3. Casos de mediano avance</u>	262
<u>4. Casos de mayor avance</u>	267
<u>5. Casos de máximo avance</u>	275
ANEXO 6. Rejillas grupales de contexto familiar	282
<u>Grupo contexto familiar desfavorable</u>	287
<u>Grupo contexto familiar poco favorable</u>	292
<u>Grupo contexto familiar favorable</u>	296
<u>Grupo contexto familiar muy favorable</u>	296
<u>ANEXO 7: Proceso durante sesiones de los 30 casos</u>	301
Casos desinteresados mínimo avance	301
Casos desinteresados pequeño avance	303
Casos desinteresados mediano avance	305
Casos desinteresados mayor avance	307
Casos desinteresados máximo avance	309
<u>ANEXO 8 La Familia va a La Escuela</u>	
ANEXO 9: 30 Casos clínicos en profundidad y rejillas individuales (CD Adjunto)	

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 Saber genealógico inicial Grupo Muy avanzado	99
FIGURA 2 Saber genealógico inicial Grupo Avanzado	101
FIGURA 3 Saber genealógico inicial Grupo Medio	103
FIGURA 4 Saber genealógico inicial Grupo Insuficiente	105
FIGURA 5 Saber genealógico inicial Grupo Deficiente	107
FIGURA 6 Grupo de contexto familiar Muy favorable	115
FIGURA 7 Grupo de contexto familiar Bastante favorable	116
FIGURA 8 Grupo de contexto familiar Medianamente favorable	117
FIGURA 9 Grupo de contexto familiar Poco favorable	118
FIGURA 10 Grupo de contexto familiar Desfavorable	119
FIGURA 11 Saber genealógico final Grupo Muy avanzado	128
FIGURA 12 Saber genealógico final Grupo Avanzado	129
FIGURA 13 Saber genealógico final Grupo Medio	131
FIGURA 14 Saber genealógico final Grupo Insuficiente	133
FIGURA 15 Actitud inicial frente al saber genealógico Gran interés inicial	138
FIGURA 16 actitud inicial frente al saber genealógico Escaso interés inicial	138
FIGURA 17 actitud inicial frente al saber genealógico Desinterés inicial	140
FIGURA 18 actitud inicial frente al saber genealógico No se detecta interés inicial	140

LISTA DE TABLAS

TABLA 1 Grupos Contexto Familiar	122
TABLA 2 Grupos Saber genealógico Inicial	123
TABLA 3 Relación del Saber Genealógico con el Contexto Familiar	123
TABLA 4 Niveles de Avance en Saber Genealógico	135
TABLA 5 Relación entre el Saber Genealógico Inicial y la Actitud del Niño/a	140
TABLA 6 Datos del proceso en casos de menor avance	142
TABLA 7 Datos del proceso en 5 casos de pequeño avance	145
TABLA 8 Datos del proceso en casos de mediano avance	147
TABLA 9 Datos del proceso en casos de mayor avance	149

INTRODUCCION

Esta tesis da cuenta de nuestro trabajo de investigación con 30 niños (21 varones y 9 niñas) entre seis y siete años, sobre lo que hemos denominado "saber genealógico", un tema de gran interés para la psicología.

La manera como el niño o niña logra inscribirse en su familia - entendida como parentela y no simplemente como familia nuclear - a fin de constituirla en su primer grupo de pertenencia y en fundamento de su identidad, parecería haber sido muy poco estudiada mediante investigaciones diseñadas con esta finalidad. Hemos encontrado antecedentes de nuestra búsqueda en casos clínicos de psicoanalistas¹, pero no en la bibliografía sobre investigación psicológica. Tampoco parece haber sido objeto de preocupación de los teóricos de la psicología, ya que los estudios que consultamos se refieren específicamente al parentesco desde una perspectiva puramente antropológica, o a las dificultades de inscripción familiar para los miembros de familias recompuestas y las nuevas variantes de familias - madres solas, parejas homosexuales con hijos -, aunque esto último desde la perspectiva de sociología de la familia². Las terapias familiares - en especial sistémicas - abordan el problema desde la clínica familiar y dan cuenta de tipos de conflictos típicos, disfunciones, repeticiones de dramas de los antepasados³. Otros, en un trabajo clínico- social, emparentado con el nuestro en su intención, ligan historia familiar e historia personal a través de sesiones grupales⁴.

En las últimas décadas, la psicología cognitiva se ha interesado en conocer cómo producen los niños sus representaciones de familia y cómo estas varían a lo largo de la niñez. Igualmente varios psicólogos cognitivos - en particular españoles - han investigado cómo construye el escolar nociones temporales

¹ Françoise Dolto y Eric Porge, en particular.

² - Roudinesco, Elisabeth *Le désordre dans les familles*, París, Fayard, 2002.

- Théry Irène, *Couple, filiation et Parenté Aujourd'hui. Le droit face aux mutations de la famille et de la vie privée*. París: Editions Odile Jacob, 1998.

- Meulders Klein, Marie Thérèse e Irène Théry. (bajo su dirección) "¿Quels repères pour les familles recomposées? Actas del Coloquio Internacional, Ministerio de la Investigación, 1993 París: Librairie Générale de Droit et de Jurisprudence, 1995.

- *REVISTA DE OCCIDENTE, Familias y Parejas. Paradojas y Nuevas Opciones*. Nº 199, diciembre 1997. Madrid.

³ Anne Ancelin Schützenberger, *Aïe, mes aïeux!* (Ay, mis abuelos! Vínculos transgeneracionales, secretos de familia, síndrome de aniversario, transmisión de traumatismos y práctica de genosociograma). París, Desclée de Brower, 1993 (13 ava edición 1999).

⁴ Gaulejac, Vincent de. *L'Histoire en Héritage. Roman Familial et Trajectoire Sociale*. París: Desclée de Brower, 1999.

y algunos conceptos de ciencias sociales. Ambos caminos, si bien guardan alguna relación con el campo que aquí proponemos, difieren de manera fundamental. En primer lugar, porque nuestra indagación no se centra en los aspectos cognitivos. En segundo lugar, porque el saber genealógico no es un saber disciplinario, ni escolarizado; por el contrario, es un saber que se aprende en familia, y de maneras poco formales. Su progresiva apropiación por parte de los niños y niñas se hace desde la cuna - con las visitas de los parientes - y a lo largo de la niñez, mediante la convivencia o frecuentación de diversos miembros de la parentela, las anécdotas familiares, las conversaciones en torno a viejas fotografías, la identificación con rasgos familiares que emparentan más fuertemente que las declaraciones notariales, los afectos que ligan a parientes muy amados o admirados, las reuniones familiares, etc. No obstante ser particular a cada familia, el saber genealógico está estructurado de acuerdo con el sistema de parentesco vigente en la cultura a la cual se pertenece. Dicho sistema está regido por principios, prohibiciones y prescripciones que los niños interiorizan sin que sea necesario explicitarlos como lecciones magistrales.

En nuestros trabajos clínicos previos con niños que venían a consulta psicológica por problemas de aprendizaje en el aula, emergió una constante: estos niños ignoraban sus antecedentes familiares. Empezamos a explorar este tema del "saber sobre la propia familia" y luego de pequeños sondeos y unos casos piloto logramos precisar que más que ciertos antecedentes familiares, los niños ignoraban muchos de los componentes del saber genealógico: quién es quién en su familia, qué lugar ocupa y por qué, cuál relación tiene esa persona con el niño y con los otros familiares, por qué lleva cada uno los apellidos que porta, y cómo cambian los lugares de todos a medida que transcurre el tiempo de la vida.

Cuando iniciamos nuestras indagaciones sobre el saber genealógico, hace varios años, creíamos comprender sobre qué versaba éste, y empezamos por buscar correlaciones con otros problemas que presentaban los niños. Poco a poco los niños mismos nos mostraron que éste era un concepto y un conocimiento por construir.

Esta tesis presenta de una manera sistemática lo que hemos logrado elaborar hasta el momento, a partir de 30 casos⁵ que elegimos para esta investigación: una explicación de qué es el saber genealógico de niños y niñas de similar edad y condición, cómo ellos se lo apropian, y cuál es su relación con el contexto familiar en que crece cada uno. El esfuerzo de análisis exhaustivo de los casos y luego la síntesis de lo hallado, para presentarlo como tendencias y no como situaciones individuales (casos clínicos), quizá nos hayan hecho perder la riqueza del caso en profundidad; lo cual lamentamos, pero es el costo de conseguir una generalización, sacrificando la riqueza de lo particular.

⁵ En junio del 2004 presentamos el trabajo de investigación propedéutico sobre 6 de los 30 casos que aquí estudiamos.

La población colombiana ha sufrido en los últimos 50 años un abrupto proceso de urbanización, agudizado por factores políticos y económicos. Por una parte, sucesivas oleadas de violencia han expulsado a la población rural hacia las ciudades:

- la violencia partidista de los años 48 a 60; la violencia de los narcotraficantes en los años 80- 90;
- la violencia de la lucha guerrillera desde los años 60;
- la antiguerrillera (de paramilitares, ejército);
- la lucha contra las drogas (de ejército y policía apoyados por la DEA y el ejército de Estados Unidos) de los años 90 y del nuevo siglo.

Estas violencias aumentan día a día, abarcando nuevos territorios, involucrando nuevos actores y un mayor número de personas afectadas. Por tanto, no sólo producen desplazamientos súbitos, sino migraciones internas y externas que separan a las familias de sus pueblos de origen y de sus raíces, distancian a los parientes y obligan a inventar nuevas formas de sociabilidad.

A ello se agregan los problemas económicos producidos por la apertura económica de los años 90, que quebró el sector agrícola y la pequeña y mediana industria. Los campesinos ya no quieren ni pueden seguir viviendo en el campo. Pero igualmente muchos obreros y empleados perdieron su trabajo asalariado y se han visto forzados a emigrar a diversos países; ya no sólo Estados Unidos, sino países de habla hispana, siendo España un destino muy anhelado.

Para los campesinos, venirse a vivir a las ciudades, si bien permite otras opciones laborales, aunque tan sólo sea en el sector informal, cambia de manera brutal el estilo de vida. Así, en 50 años, la inmensa mayoría de la población colombiana – al menos un 50% - ha pasado de ser campesinos o habitantes de pequeños pueblos, a ser habitantes de los suburbios de las grandes ciudades, perdiendo sus redes de familiares y vecinos, sus estilos de relación, sus valores tradicionales, y sus modelos de vida.

Para quienes parten a otro país a buscarse un ingreso en divisas -y seguir sosteniendo el hogar desde la distancia-, queda atrás una familia fragmentada, y se generan estilos de relación mediados por el dinero: el envío de regalos, y mucho dinero, que los niños mismos empiezan a manejar, sin tener aún un conocimiento cabal de su valor y menos aún del esfuerzo que implica ganarlo. Las relaciones afectivas se tornan laxas y, por lo general, con los años la separación de la pareja parental se formaliza.

Estos cambios tienen efectos en las formas de inscripción familiar de los hijos. Para los que ahora crecen en las ciudades, ya no existe la red de antes pues los familiares se han dispersado; quedaron en regiones que no se visitan o incluso murieron en forma violenta; ya no están presentes de la misma manera en la cotidianidad familiar, ni son modelos disponibles e incluso poco se habla de ellos. Tanto para estos como para los hijos de

padres migrantes, inscribirse en una red familiar rota o con lazos que ya no amarran, es mucho más difícil que hacerlo en una familia que se sostiene como agrupación, aunque se transforme por el influjo de nuevas formas de relación.

Nuestra preocupación por comprender cómo construyen los niños su saber genealógico particular y cómo, a partir de allí, producen un saber sobre el sistema mismo de parentesco que rige a todas las familias, no es una preocupación de genealogistas, ni de nostálgicos del pasado. Por el contrario, queremos comprender cómo están inscribiéndose en el tejido familiar los niños y niñas, a pesar de los cambios demográficos y de las dificultades producidas por la transformación interna de las familias. Como de costumbre, un tema se convierte en objeto de estudio cuando las condiciones sociales cambian y lo vuelven "un problema" – mientras que antes era invisible, pues se resolvía como una más de las tareas de la vida. Fue hace cerca de 10 años cuando empezamos a detectar la incidencia en los niños y niñas de la no transmisión de la memoria familiar. En aquel momento la situación de violencia, deterioro económico, y migración de padres y madres de la clase media, no era aún un problema tan grave en nuestro país. Al ser cada día más fuerte sobre familias -de todos los niveles sociales- el efecto de la crisis económica, de las diversas violencias y de los modelos de vida globalizantes e individualistas, la inscripción en el tejido familiar se ha hecho aun más problemática. Consideramos que proponer el saber genealógico como un nuevo tema de investigación puede ser de interés no sólo para la psicología en Colombia, sino en otros países, en los cuales también las relaciones sociales y familiares se están transformando muy rápidamente.

Este trabajo de investigación aporta al nuevo objeto de estudio:

- una conceptualización inicial sobre el saber genealógico, anclada en el conocimiento ofrecido por diversas disciplinas. Este punto ha sido tratado en el marco conceptual (capítulo 1)
- una estrategia de exploración clínica, e instrumentos diseñados por nosotros para indagar el saber genealógico de los niños, consignándolo de tal manera que cada sujeto visualice lo que sabe y lo que no sabe, y pueda averiguar lo que ignora o confunde. Tanto el capítulo 3 de Método, como el Anexo 1, Instrumentos, dan cuenta de nuestro procedimiento de exploración.
- una estrategia cualitativa de sistematización y análisis gráfico de los datos, que ofrece además como instrumentos rejillas de valoración del saber genealógico y de valoración del contexto familiar, todo lo cual podrá ser utilizado en futuras investigaciones y para el diagnóstico de nuevas intervenciones
- los resultados correspondientes a esta exploración con 30 casos, y el análisis de lo que estos casos nos dicen. Capítulo 4, Resultados.
- la discusión de la pertinencia e interés de estos resultados. Capítulo 5.
- finalmente, las conclusiones que sugerimos con base en el análisis de estos 30 casos. Capítulo final.

Capítulo I

MARCO CONCEPTUAL

Todo niño que nace debe ser socializado para el grupo social y la cultura a la cual llega y en la cual se humaniza. Esta socialización le implica identificarse como sujeto perteneciente a su entorno social particular, aprender a ubicarse en el mundo que le rodea y apropiarse de las "reglas de relación" que rigen allí los comportamientos sociales. En casi todos los pueblos del mundo esta socialización se hace en la familia siguiendo las pautas culturales y de acuerdo con las reglas de sus instituciones.

La familia humana tiene una particularidad que la separa de las agrupaciones animales de reproducción y crianza: posee una cultura que define normas que organizan y regulan su estructura y su funcionamiento, muchas veces en contradicción con los datos "naturales"¹. Este ordenamiento simbólico de la familia que regula tanto la reproducción humana como la organización cotidiana para el cuidado y conservación de la vida, ha sido estudiado y conceptualizado por los antropólogos culturales y los sociólogos de la familia. El parentesco es uno de los principales conceptos producidos por la antropología para explicar cómo se organizan las familias.

Los mamíferos y en especial los primates tienen prácticas de cuidado de sus crías y de los que están desvalidos, que con frecuencia llevan a muchos etólogos a establecer similitudes con la organización familiar. No obstante, la familia humana tiene dos particularidades que no posee ninguna agrupación animal:

- La familia puede nombrar, gracias al lenguaje, y de esta manera establecer *identidades simbólicas*. Los animales reconocen la constancia de olores e imágenes en sus congéneres y establecen relaciones sociales privilegiadas que implican una identificación del otro, pero no tienen nada equivalente a la identidad que el *nombre* provee, la cual se sostiene antes del nacimiento, durante prolongadas ausencias, y por muchos años después de la muerte.

¹ Mientras entre los animales las tareas de la crianza están ligadas a la función de reproducción y a patrones únicos para cada especie, entre los humanos, reproducción y crianza pueden estar desligados, y además existen todo tipo de pautas según las culturas sobre quién es el encargado de cumplirlas y cómo hacerlo; no existe un patrón único para la especie humana. Por lo cual ser genitor (función reproductora) puede estar separado de ser padre doméstico (función de crianza), e incluso de ser padre social (inscribir al bebé que se engendró en la propia parentela). Por esta razón, existen culturas en las cuales el genitor y sus parientes no son de la familia del niño que él engendró, y que incluso crió - pero que no es reconocido socialmente como su hijo.

- La familia establece *regulaciones y prohibiciones* gracias a los complejos mecanismos de nominación de parientes. Las conductas de cuidado y las de apareamiento, regidas entre los animales por mecanismos biológicos y sociales – que, hasta donde se sabe, se fundan en el reconocimiento de la imagen ² - no implican una *transmisión verbal*, tampoco un *ordenamiento simbólico* de los parientes, menos aún guiones de conductas a evitar y a seguir. Si bien se asume que entre los animales sí existe una determinación de cómo comportarse ante otro congénere –macho dominante, pareja en cortejo- y conductas ritualizadas, no existe un sistema de relaciones, y los lugares sociales cambian de manera arbitraria.

Entre los animales superiores el lugar que cada uno ocupa en la agrupación de crianza y de vida se funda en situaciones sociales simples de carácter grupal ("pecking order", o "grooming" por ejemplo) – que sancionan el establecimiento de jerarquías, dominaciones y subordinaciones, rivalidades y cuidados. Entre los humanos, las situaciones sociales se vuelven aún más complejas por cuanto el carácter de lo social ya no se define prioritariamente por los fenómenos ligados a la imagen, sino al símbolo (lenguaje, artefacto cultural, norma), y a la posibilidad de nominación y ordenamiento que éste introduce en las relaciones sociales ³.

Este capítulo tratará de cómo, gracias al parentesco y a la familia, los seres humanos socializamos a nuestros hijos haciéndoles parte de un grupo regulado y estructurado por normas, donde cada uno ocupa un lugar genealógico preciso. Este *locus* define su comportamiento familiar y le confiere una *identidad familiar*, que será su primera carta de presentación social, y la más perdurable.

Parentesco

...Sin duda, la familia biológica está presente y se prolonga en la sociedad humana. Pero, lo que confiere al parentesco su carácter de hecho social no es lo que éste debe conservar de la naturaleza, sino el procedimiento esencial por el cual se separa de ella. Un sistema de parentesco no consiste

² Los mamíferos superiores desarrollan – con base en sus potencialidades biológicas - mecanismos de reconocimiento y distinción de congéneres, así como de gestos y conductas de agresión, sumisión, protección, y otras conductas sociales. Estos mecanismos se basan en interpretaciones y reacciones típicas de la especie que suscita *la imagen* del congénere o de la especie enemiga; imagen que combina elementos visuales, olfativos, auditivos y táctiles.

³ Las ideas que fundan esta argumentación son el resultado de muchas lecturas, pero de manera privilegiada de Michael Tomasello, *The Cultural Origins of Human Cognition*. Harvard University Press, Cambridge, 1999; de Martine Segalen, *Antropología histórica de la Familia*, Taurus Universitaria, tercera edición, Madrid, 2000; y de Jacques Lacan, *Los Complejos Familiares en la formación del individuo*, Tomo VIII, La Familia, de la *Encyclopédie Française*, París, 1938 (traducción personal).

en los vínculos objetivos de filiación o de consanguinidad dados entre los individuos; **él no existe sino en la conciencia de los hombres**; es un sistema arbitrario de representaciones, no el desarrollo espontáneo de una situación de hecho. Lévi-Strauss⁴.

Que el parentesco sea un *sistema de representaciones* y un *sistema arbitrario* (que cambia de una cultura a otra, de una época a la siguiente) nos indica que los niños no lo captan en la observación directa, sino que debe ser transmitido verbalmente y acompañado de las conductas prescritas. Quién o qué es una tía o una abuelita no se aprende desarrollando la inteligencia tecnológica que nuestros niños aplican al conocimiento del mundo físico y de los objetos; se aprende en la interacción familiar cotidiana, captando lo que los otros miembros de la familia significan por estos términos.

El parentesco engloba tres tipos de relaciones:

- Filiación – relación vertical que indica descendencia o ascendencia “hijo de”, “nieto de”, “padre o madre de”; también existe la filiación por adopción.
- Alianza – relación que da cuenta de la unión de dos linajes mediante un acto ritual social (matrimonio) “esposo/a”, o un acto íntimo (unión libre) “compañero/a”, que involucra a la parentela: “suegro, cuñada, sobrino político”...
- Germanidad o hermandad – relación horizontal que indica relaciones entre hermanos, medio hermanos y primos en diversos grados.

Como se desprende de lo anterior, el parentesco no es la nominación de hechos biológicos, sino que engloba en su propia concepción lo biológico y lo social.

El parentesco tiene varios componentes comunes a todas las sociedades, pero cuyo contenido es particular a cada una de ellas. Estos componentes, según Zonabend⁵, son:

A. Los términos, nombres y conductas del parentesco. Esas palabras básicas en cada lengua con las que denominamos a nuestros parientes cercanos y lejanos, y que prescriben las conductas frente a cada uno.

1. **Términos** para clasificar. Hay términos de parentesco **descriptivos** – como *papá, mamá, esposo, esposa* – que denotan una sola posición genealógica. Y términos de parentesco **clasificatorios**, en las que un mismo término denota varias posiciones genealógicas – sobrino, primo..., etc.

⁴ Claude Lévi-Strauss "L'analyse structurale en linguistique et en anthropologie" en *Anthropologie Structurale I*, (París, Plon, 1958, p. 62; el subrayado es nuestro).

⁵ F. Zonabend, "Una visión etnológica del parentesco y la familia" en *Historia de la Familia*, Tomo I, Madrid: Alianza Editorial, 1988 (p.23 a 48).

2. **Nombres y apellidos** para designar y clasificar. Sirven para dirigirse a un pariente y para referirse cuando se habla de él. Los nombres denotan relaciones de parentesco, y son también señalizadores genealógicos. Por ejemplo, en las sociedades occidentales modernas, el apellido inscribe simultáneamente al niño en un grupo de filiación y en un segmento de linaje. El nombre de pila puede indicar el lugar en la genealogía.

3. **Conductas** para saber vivir. El parentesco entraña un código que rige las actitudes que debe adoptar cada persona con respecto a un pariente. Las relaciones prescritas, según Lévi-Strauss, oscilan siempre entre dos polos: la familiaridad o la reserva, la ternura o la autoridad, la licencia o la decencia verbales.

B. La reglamentación de la prohibición del incesto.

La familia conyugal no puede ser el punto de partida de los sistemas de parentesco porque, debido a la prohibición del incesto, no puede reproducirse por sí misma, sino que debe entrar en relación de intercambio, a través del matrimonio, con otras unidades semejantes... La prohibición del incesto, es decir, la idea de que hay que evitar las uniones entre parientes cercanos, no es el resultado de tendencias psicológicas ni fisiológicas propias del individuo, producto de sus instintos biológicos, sino, por el contrario, el primer acto de organización social de la humanidad. Se trata de una norma establecida por las sociedades para regular las relaciones entre los sexos con el objetivo explícito de sustituir, tanto en este ámbito como en todos los demás, el azar por el orden (Zonabend, 1988).

Ingresar al parentesco, para todo niño, es en primer lugar, recibir de sus parientes la inscripción en uno o dos linajes, protección por parte de éstos, y ser tratado de acuerdo con el lugar que le corresponde en su genealogía. En segundo lugar, le implica incorporar dentro de sí las normas que rigen y regulan la vida de las familias en su comunidad: cómo tratar a los suyos según su lugar en el parentesco, cómo nombrarlos, de quién esperar ayuda, con quiénes no intimar, etc.

A diferencia de la vida afectiva en las familias - totalmente dependiente de la búsqueda de satisfacción de necesidades, pulsiones y deseos por parte de cada uno de sus miembros - las regulaciones del parentesco exigen que las conductas de cada uno se ciñan a lo prescrito por la costumbre o por la ley. No importa cuánto un padre diga querer a una hija pequeña: la sociedad le prohíbe tener con ella cualquier tipo de relaciones íntimas corporales. Por más que un niño quiera a su madre y anhele permanecer siempre a su lado como su compañero, la norma que establece la sucesión de las generaciones le exige dejarla por otra mujer de su propia generación y con quien no tenga un vínculo de filiación.

Conocer quiénes son los parientes, qué vínculo une a ellos, cómo se los debe nombrar, y comprender cómo se rigen las relaciones con ellos, es un legado cultural básico que toda familia debe transmitir a sus hijos. Dicha transmisión se hace en la cotidianidad de la vida diaria, desde que el niño es un bebé, y en ninguna sociedad es objeto de una enseñanza formal. No obstante, las familias de todas las sociedades transmiten este saber genealógico particular a sus niños, como parte de su inscripción social.

Gracias al orden del parentesco – expresado en el trato diario (tanto en lo permitido como en lo prohibido) – que definen a cada uno quién es para cada uno de sus parientes, los niños y niñas pequeños adquieren conciencia del lugar sexual y social que les corresponde en el entramado familiar y social.

Individuación

Louis Dumont⁶ diferencia dos procesos en la formación de un individuo, en cualquier tipo de sociedad: la individuación y la individualización. La sociedad, dice, produce su humanización a través de los dos.

Irène Théry⁷ precisa estos dos conceptos:

Individuación: Todas las sociedades valorizan la idea de que los individuos no son intercambiables: a través del nombre dado a cada uno, de la manera como cada uno es situado en un cierto lugar –parentela o clan - en una red particular de relaciones instituidas, pero también en un conjunto de procedimientos de reconocimiento. En las sociedades tradicionales la individuación (como trabajo personal de la singularidad) domina a la individualización, y está ligada a un conjunto de posiciones: un lugar único entre sus pares, en el cruce de diversas clases de pertenencia (filiación, sexo, rango de nacimiento, casta).

Tomemos como ejemplo la manera como el principio de individuación es pensado por los africanos.

La etnología tradicional, dice Bastide⁸, hace de la sociedad africana un "orden" de inter-relaciones entre personajes y no entre individuos. Si bien se reconoce que hay personas tímidas y personas audaces, personas crueles y personas amables, estos caracteres se organizan en un mismo universo, que es la unidad de un orden, en el cual la persona se borra tras el personaje. Es evidente que el africano se define primero por su posición: él es hijo menor o mayor, es marido, es padre, es jefe. Cuando se le pregunta lo que él es, se

⁶ L. Dumont, *Essais sur l'individualisme*, Paris, Seuil coll. Points essais, nouvelle ed. 1991, p.37.

⁷ Irène Théry, "El Individuo como valor y la institución de los vínculos de parentesco. Elementos para una sociología de los debates éticos sobre la Familia". Conferencia, Paris, 2004. En prensa.

⁸ Roger Bastide, *La Notion de Personne en Afrique Noire*, Colloques Internationaux du Centre National de la Recherche Scientifique N° 544. Paris, octubre 11-17 de 1971. Editions du CNRS. Paris, 1973 (p.33-43). Traducido por María Cristina Tenorio

sitúa en un linaje, marca su lugar en un árbol genealógico. Pero hay que observar bien que estas posiciones definen al individuo en sus relaciones con algo que le es exterior, el orden social en el cual se inserta. Ciertamente cada posición, al estar ligada a un papel, determina ciertas actitudes, ciertos comportamientos, modela por tanto la conducta, y más allá de la conducta, la afectividad o la mentalidad. Lo que no implica que en el curso de su vida la persona no cambie de estatuto; primero es un niño, enseguida pasa al estatuto de adulto, de esposo, de padre, de viejo. En resumen, se cambia de personaje. Lo que no cambia es el orden mismo, en tanto que constituye una cierta estructura global de la sociedad.

En el fondo, lo que ocurre con los africanos no es muy alejado de lo que ocurre con nosotros. Los psicólogos que se han planteado el problema de la unidad y de la identidad del individuo enganchan esta unidad y esta identidad a elementos sociales, la permanencia de un apellido, la existencia de un curriculum vitae, la posesión de una cédula o de un pasaporte de identidad nacional. Si no, nosotros somos como el cuchillo al que primero se le cambió el mango, luego más tarde la hoja, y del cual decimos que es el mismo cuchillo, cuando de hecho ninguno de sus antiguos elementos permanece... Pero diríamos, en cuanto a nosotros, que estos elementos sociales, no tienen realidad, significativa de unidad o de identidad, sino porque remiten, más allá, a la individuación de un sujeto.

Individualización: Cada individuo es percibido y cultivado como singular, con sus talentos, su carácter, su manera de ser y de actuar que le es propia. En las sociedades individualistas/democráticas el proceso es inverso: distinguir lo particular de cada uno, es ante todo "reconocer" su singularidad propia. La individualización sería un aprendizaje de sí, que permite al individuo hacerse su lugar, hacerse su nombre, en función de su carácter, de sus necesidades, de sus talentos propios, de su creatividad, en resumen, de construir su propia historia - aunque no por ello libre de sujeciones y dependencias, como lo recuerda Elias.

Nuestras sociedades hispanoamericanas han vivido en los últimos 40 años un proceso de transición en el cual la familia jerárquica de antaño está dando paso a la familia democrática, el lugar social que antes era definido básicamente a partir de la familia de origen, poco a poco, da lugar a la búsqueda de una inserción personal basada en los logros personales. ¿Quiere esto decir que ya no cuente la familia como lugar de individuación inicial en los procesos sociales primarios? Difícilmente podría afirmarse. Si bien es cierto que desde el pre-escolar empieza la lucha por la individualización - en cuanto a la competencia por triunfar y hacerse su nombre⁹ - de todas maneras nuestra sociedad democrática tampoco realiza la crianza de sus niños como en el kibbutz, donde los niños crecen en colectividad, y todos

⁹ Ver a este respecto la divertida denuncia de la competencia de las madres por lograr el triunfo de sus bebés en la película *Baby Boom* o *¿Quién llamó a la cigüeña?*

pasan por un proceso de individuación dentro de su primer grupo social: la familia, y por extensión, la parentela.

Importancia Psíquica del Nombre y los Apellidos

Para los primitivos - como para los salvajes de nuestros días y aún para nuestros niños -, los nombres no son algo diferente ni convencional, como nos parecen a nosotros, sino algo esencial y lleno de significado. El nombre de un ser humano es un componente principal de su persona, acaso una pieza de su alma. (Sigmund Freud¹⁰).

En muchas culturas la concepción del nombre como algo esencial, "una pieza del alma" del ser humano, está inscrita en **rituales de nominación** que cumplen a la vez una función de protección. Retomemos a modo de ilustración la descripción que de estos rituales hace Simone Charasson Valantin en su artículo "¿Quién eres tú, de dónde vienes?"¹¹, sobre los Ouloff de Dakar.

Al bebé se le proponen mensajes para encaminarle por la vía de su identidad. El itinerario del sujeto comienza por una apropiación progresiva de su apellido y de su nombre. En efecto, la cultura administra de manera particular las denominaciones y los discriminadores de identidad. Se sabe, por ejemplo, que el bebé al comienzo de su vida es un ser a quien nadie quiere darle un apellido. Nombre y apellido tan sólo serán pronunciados en su oído al final de la primera semana.

En el momento del bautizo dos nombres son simultáneamente dados al bebé: un nombre secreto conocido tan sólo por el oficiante, y un nombre público; ambos se eligen de acuerdo con la homonimia y la identidad. Llamar al bebé con un nombre preciso equivale a reclamar para él el mismo destino que aquel que ya se conoce, que aquel de quien lo ha llevado y de quien, de manera directa, él va a heredarlo "idénticamente". Se puede dar un nombre peyorativo o desvalorizador al niño, a fin de alejar de él las envidias de los demás y de los espíritus. Ese nombre también puede recordar ciertas peculiaridades de nacimiento o de linaje. A la escucha del intercambio atributivo entre el grupo y el bebé, de nombres protectores y predictores, se puede pensar que los adultos aseguran una protección todopoderosa sobre el bebé, puesto que las evocaciones peyorativas o exaltantes van más o menos a alejar las malas lenguas y a traer los buenos presagios. Es también la prueba de que los adultos tratan de atribuir al niño un contenido físico y psíquico idéntico al suyo. En su vida cotidiana, el bebé escucha cantidad de llamados, y en la relación hablada de los adultos con el niño, la interpelación

¹⁰ *Tótem y tabú*, IV parte, Las Teorías Nominalistas.

¹¹ *L'Aube des sens Les Cahiers du Nouveau-né* N°5 Ed. Stock. Paris, 1985 (p.135-141)

por el nombre puede ser lo esencial. En efecto, en el curso de las primeras semanas la madre modula sin cesar su nombre en las orejas del bebé; sólo más tarde, a estos llamados se añadirá un comentario - pero solamente cuando el bebé haya dado pruebas de una existencia menos incierta.

En nuestra tradición hispanoamericana, hasta mediados del siglo XX, se usó el nombre protector: a todos los niños se los bautizaba con dos nombres, el elegido para identificarlo, y el del santo patrón del día, quién sería su protector. Pero, además, el nombre identificador, por lo general, reclamaba para el niño el mismo destino de un familiar cercano y querido: un abuelo, un tío, un hermano. El nombre ligaba así a los antecesores y se buscaba que el recién nacido "heredara idénticamente" el destino de aquel con cuyo nombre se lo marcaba. Este tipo de nominación, característica de las culturas tradicionalistas, lleva incluso a pautas fijas de nominación que exigen, por ejemplo, dar al primogénito el nombre del abuelo; lo que mantiene "vivos" los ancestros por muchas generaciones.

En las sociedades modernas, más abiertas hacia el futuro que hacia el pasado, y más en contacto, a través de los medios masivos, con la vida de las estrellas del momento (del cine, los deportes, la farándula), los nombres protectores van desapareciendo y los identificatorios ya no remiten a los ancestros. Se ha producido un rompimiento con la cultura propia y con el mundo familiar. Muchos padres buscan a través de nombres extranjeros dar a sus hijos una identidad que en lugar de anclarlos en un pasado de dificultades los saque a flote en un mundo nuevo, pleno de posibilidades.

No obstante, en las sociedades occidentales encontramos en todos los casos dos tipos de nombres: el nombre personal y el nombre familiar o apellido. Ambos nombres diferencian e identifican: un nombre propio o "de pila" que sólo el individuo llevará y que lo distingue de sus hermanos; un nombre familiar o apellido que todos los suyos llevan y que lo vincula a todos los de su sangre, distinguiéndolos de otros miembros del grupo social.

Los apellidos, indican si el niño ocupa o no el lugar de hijo para quienes lo gestaron. En una sociedad de origen patrilineal, como la nuestra, los apellidos conmemoran el reconocimiento social de la unión en ese hijo de dos linajes: el del padre del padre y el del padre de la madre, cuyos apellidos llevará el niño.

En toda sociedad, los apellidos señalan de quiénes se es hijo, a qué familia se pertenece, de qué linaje se descende. El orden puede variar, según que la organización social sea matrilineal o patrilineal, pero en ambos casos se conmemora la conjunción de dos linajes y se rebasa el orden puramente biológico de la maternidad. Por esto, registrar un hijo dándole ambos apellidos - el del padre y el de la madre - es una manera de inscribir el engendramiento biológico como acto social; una manera de instituir la paternidad y la maternidad biológicas elevándolas a un nivel diferente al de los hechos naturales: a nivel del orden simbólico.

El Nombre como Destino

Esta asignación de nombre y apellidos, además de ser indicativa de la disposición psíquica de estos padres hacia el recién nacido, a su vez, va a realizar los anhelos o deseos de los padres o familiares; se forja así un destino. En culturas donde los niños son encarnación de los ancestros, el nombre elegido muestra el camino a seguir; por ejemplo, el tío o abuelo a quien la propia vida debe dar continuidad. En culturas como la nuestra, más individualistas, el niño se moldea para que sea el que sus padres anhelan y el nombre elegido da cuenta de este destino previsto. Ya no se trata de continuar una tradición compartida con el grupo de parientes, y enmarcada en rituales, sino de un deseo en solitario. Por ejemplo, el anhelo narcisista de no desaparecer con la propia muerte - de dejar "un clon" que haga perdurar la propia existencia - puede sellarse al dar el propio nombre al hijo/a. Así mismo, para hacer revivir a un ser querido perdido -ej. el reemplazo del hermano/a que murió- se le da al hijo/a su nombre.

Y una vez que el niño se llama así, su familia lo trata de tal manera que se adecue a la idea que él representa; él adquiere la identidad que el grupo familiar le ha definido con el nombre; para su familia él es ese que, a través del nombre, ellos decidieron que fuera.

Toda elección de nombre propio es por tanto plena de sentido, puesto que indica el anhelo colectivo de dar nueva vida en los hijos a los mayores muertos, o el deseo individual y narcisista de los padres de continuarse en los hijos, pero igualmente, de romper con el pasado y con la familia, augurando a los hijos un futuro ligado a lo no familiar. No obstante, estas elecciones, generalmente no conscientes, no se comentan con los hijos, *quienes heredan sin saberlo este destino* de continuidad o de ruptura.

Los apellidos en la tradición Castellana e Hispanoamericana¹²

Los patronímicos – finales del siglo IX

Desde finales del siglo IX en España y en otros países europeos, el nombre propio ya no era suficiente para distinguir a unos individuos de otros. Los patronímicos aparecieron durante este período, bajo la forma de un adjetivo terminado en *ius*, o de un genitivo¹³ del nombre del padre, costumbre

¹² Esta información ha sido retomada de la investigación histórica de María Antonia Garcés sobre los apellidos en la España del siglo de Oro. Véase M. A. Garcés *Cervantes in Algiers: A captive's tale*. Nashville: Vanderbilt University Press, 2002, y el artículo "Los Avatares de un nombre: Saavedra y Cervantes" donde desarrolla el capítulo 4º de su libro, *Revista de Literatura*, Tomo LXV, Nº 130, Madrid, 2003 (pág. 351-374)

¹³ DRA 2. Caso de declinación /denota relación de propiedad, posición o pertenencia. En castellano siempre lleva antepuesta la preposición *de*.

posiblemente derivada de la tradición judía o musulmana. Fernández, hijo de Fernando, Sánchez, hijo de Sancho, Rodríguez, hijo de Rodrigo, etc.

Siglo XIII

En el siglo XIII estas denominaciones eran cada vez más comunes, por lo que se comenzó a:

* añadir al patronímico un apodo o sobrenombre, como un nombre adicional que evocaba una calidad moral o física, un defecto, un origen geográfico, un oficio.

* En las familias aristocráticas, este apodo era generalmente remplazado por el *apellido* que se originaba en el nombre del solar o casa ancestral que pertenecía al jefe de la familia.

La pequeña nobleza en la España medieval y moderna ostentaba su nombre de bautizo, seguido por el patronímico y por el apellido (ej. Pedro Téllez de Girón).

El término apellido que todavía designa a cada nombre de familia en España y en algunas partes de América Latina tiene, por tanto un origen aristocrático y guerrero. Para Covarrubias, apellido viene del latín *appello* – hablar, apostrofar, invocar- El apellido era el grito de guerra o de mutuo reconocimiento de los cristianos durante el período de la Reconquista. Este grito servía para convocar a los guerreros, para darse valor mutuamente durante el combate, para reconocer a los compañeros de armas, para pedir ayuda y para cantar victoria.

Más allá de un linaje aristocrático que aludía a un lugar geográfico, el apellido a menudo aludía a una hazaña heroica o reconocida. En otras palabras, el apellido también funcionaba como un sobre-nombre o apodo literal

En la España del siglo XVI, la adopción de un apellido distinto al del padre no constituía un hecho raro. La transmisión de patronímicos en la nobleza o baja nobleza castellana siguió cursos complicados y a veces imprevisibles, incluso hasta más allá del siglo XVIII. En general, el apellido paterno se reservaba para el primogénito y los demás hijos mayores, mientras que el resto de la prole recibía otros apellidos del linaje, como los de la madre y parientes cercanos.

Asunción del Apellido por el Niño

El registro civil de nacimiento marca en los países modernos la adopción legal que los dos genitores hacen del recién nacido, inscribiéndolo civilmente como hijo, incluyéndolo en sus linajes, y reconociendo ante el Estado y la comunidad que asumirán la responsabilidad de su crianza y formación. Este acto, que muchas veces se realiza sin reconocerle toda su trascendencia, marca el ingreso del niño en sus dos ramas familiares, y la transmisión que

ambos padres le hacen de sus apellidos. De allí en adelante, él se identificará poco a poco, primero con su nombre y luego con los apellidos.

Entre los tres o tres y medio años se producen en los niños/as, de manera casi simultánea, una serie de cambios fundamentales que amarran y fortalecen la identidad social – ser otro entre otros.

- El niño/a comienza a sentir la importancia del apellido y su utilidad. Se apropia de su apellido, y ya no tan sólo de su nombre; lo enuncia y poco a poco empieza a actuar con él, respaldando en él sus actos (Pommier, 1989¹⁴).

- Lo cual coincide, de manera muy interesante con la nueva posibilidad que hacia esta edad adquiere el niño/a de utilizar los pronombres personales apropiadamente, pudiendo ser un "yo", entre otros, quienes a su turno son también "yo".

- Es igualmente el momento del desarrollo en el cual, según Freud, los niños descubren que los padres no leen los pensamientos; con lo cual se vuelven capaces de mentir o engañar.

- Cesa así mismo el transítivismo¹⁵, que caracteriza al segundo y tercer años de vida - esa identificación masiva con el semejante en la cual el niño pequeño se vuelve el otro niño con quien juega o pelea. En el transítivismo él es al mismo tiempo él y el otro.

- Adicionalmente, este parece ser el momento del desarrollo a partir del cual muchas personas logran recuperar *a posteriori* recuerdos de infancia (de allí para atrás, la amnesia infantil es total), e hilar una historia personal.

Todo lo cual nos indica que en este momento del desarrollo se produce un avance importantísimo en el establecimiento psicológico de la identidad personal: como si hubiese ya un "yo" que se sostiene en una identidad ligada a un nombre, y en una inscripción social en la familia representada por el o los apellidos familiares.

¹⁴ ² Gérard Pommier, "Conferencias" Universidad Autónoma de México, Abril /89 - grabaciones.

¹⁵ Fenómeno observado desde los años 20 y 30 por psicólogos como Henry Wallon (*Los orígenes del carácter*) y Elsa Köhler, según el cual el niño pequeño en su proceso de construcción de una identidad propia, pasa por un período en el cual se identifica totalmente con niños de su edad aproximada con quienes comparte actividades. De esta manera, en la situación que protagoniza, no logra distinguir dos niños: él como agente de la acción y los sentimientos, y el otro como receptor (o viceversa). Por el contrario él se vive al mismo tiempo como él y el otro: golpea al otro niño y él también llora.

Negación del Hijo

Cuando el padre niega el apellido, o lo da sin respaldarlo con su presencia e interés por el niño, esta identidad familiar resulta insuficiente a la familia para anclar al niño en el linaje paterno; insuficiente para hacer de él un **hijo de**. Así, el padre no le da su apellido porque ante la sociedad no se asume como su padre; pero al denunciarlo como hijo sin padre, literalmente queda sin padre - el padre es borrado del acto que le dio origen. Se da paso así a todo tipo de confusiones en la ubicación del niño: hijo del abuelo y la hija, hijo de la abuela. Hasta hace una década, en Colombia esto daba lugar a que estos niños llevaran un solo apellido, recalcando así que en ellos no confluían dos linajes; que eran hijos "naturales", hijos de la naturaleza, mas no de la ley social. La nueva legislación de familia establece que el niño puede llevar dos apellidos, que pueden ser los dos de la madre. Esta medida, que impide la discriminación social, favorece las confabulaciones imaginarias, pues con frecuencia el niño es legalizado con los dos apellidos maternos, quedando así clasificado como hermano de la madre. Esta situación se refuerza cuando se trata de una madre adolescente, y quienes asumen efectivamente su crianza son los abuelos maternos.

Genealogía

Durante mucho tiempo, la genealogía ha sido concebida y practicada como el estudio minucioso de los antepasados, con miras a encontrar supuestos abuelos o blasones que otorguen prestigio a sus descendientes. Gracias a la búsqueda de remotos ancestros, los genealogistas - personas especializadas que se encargan de rastrear en viejos documentos los orígenes familiares de otros - descubren antepasados interesantes e incluso gloriosos, y orígenes familiares en otros siglos y lugares.

La genealogía a la que aquí nos referimos sí busca conocer a los antepasados y a elaborar "árboles" o gráficos genealógicos; no obstante, presenta varias diferencias fundamentales con lo que hacen los genealogistas:

- la búsqueda por lo general se limita a tres generaciones, y no se remonta en el tiempo de larga duración;
- quien hace las búsquedas familiares no es un especialista, sino un miembro de la familia, quien quiere ubicarse y conocer a su parentela, para lo cual no husmea en documentos sino que interroga a sus propios parientes;
- el interés no es descubrir "glorias", sino verdades;
- el objetivo no es añadir un halo de prestigio social a la propia familia, sino comprender quién es quién en dicha familia y qué lugar ocupa cada uno de los parientes en la familia.

Esta concepción de indagación genealógica nos surgió de las lecturas de un reconocido jurista y psicoanalista francés, Pierre Legendre¹⁶, y de la posibilidad que nos brindaron sus brillantes análisis sobre la genealogía en Occidente para pensar los problemas de desubicación familiar de muchos niños que iniciaban su escolaridad.

Saber Genealógico

La identidad familiar – *pertenezco a este grupo familiar y sé quién y qué soy para cada uno de los que me rodean* – da a los niños y niñas una primera y fundadora inscripción social, de pertenencia y normatividad social, que les define quiénes son y cómo comportarse en el entramado familiar, posibilitándoles así inscribirse en otros grupos sociales. Si bien éste es un proceso progresivo de apropiación de nombres y apellidos, y de comprensión y nominación de relaciones, alrededor de los 6-7 años niños y niñas ya deberían haber establecido dicha identidad familiar como requisito para ingresar en la escolaridad primaria, que amplía su mundo social y les pone en contacto con conocimientos que desbordan lo inmediatamente familiar.

A partir de la ubicación en su mundo personal – por tanto en su historia personal y familiar – el niño o la niña podrá entender y asimilar conocimientos que le son ajenos y distantes. Así, al ingresar a primero de primaria, gracias a los apellidos que porta, el niño/a se distingue de otros compañeros de salón que llevan su mismo nombre, y empieza a hacerse reconocer como miembro de una parentela. Igualmente, haber comprendido el mundo familiar – con su organización, regulaciones, inscripción en el tiempo de la vida – le brinda bases para empezar a comprender conocimientos sociales sobre mundos distantes en el tiempo y el espacio.

Desde nuestro punto de vista, al iniciar el aprendizaje escolar, el niño y la niña deberían por tanto no sólo saber su nombre y apellidos, sino comprender qué representan éstos:

- a) saber el lugar que él, sus hermanos y sus padres ocupan en los dos linajes: paterno y materno;
- b) saber los nombres y características personales y sociales de sus abuelos, tíos y otros familiares cercanos;
- c) saber la procedencia de su familia: de dónde son originarios sus padres y abuelos, dónde y cómo vivían anteriormente.

A este saber básico de su parentesco le hemos dado el nombre de **saber genealógico**.

Un niño que conscientemente logra representarse su ubicación en su familia, ordenando adecuadamente estos términos, da con ello indicios de haber

¹⁶ Pierre Legendre, *L'inestimable objet de la transmission. Etude sur le principe généalogique en Occident*, Paris: 1985, Fayard. Libro compuesto por el conjunto de sus lecciones (volumen IV), en l'Ecole de Hautes Etudes de París. Su gran conocimiento del Derecho romano, hace de Legendre un jurista muy apreciado.

reconocido un ordenamiento de las generaciones fundado en una normatividad, en una ley que sobrepasa las intenciones, voluntades y afectos de los padres y parientes. Reconocer el orden del parentesco e incluirse en él, demuestra que el niño/a ha logrado establecer con su familia una relación simbólica que se sobrepone y apacigua la relación puramente afectiva de la niñez temprana.

Conocimiento Genealógico

Haber constituido el parentesco como objeto científico fue el logro del etnólogo Lewis Morgan. Su trabajo de mediados del siglo XIX con los indígenas iroqueses le permitió encontrar las relaciones lógicas entre los tipos de palabras para designar a los parientes.

El simple edificio de las clases terminológicas ofrecía la imagen de un sistema cerrado sobre sí mismo de una gran pureza lógica, y dejaba presentir la existencia de una ley escondida que recogía el misterio de su ordenamiento. Era difícil captar los motivos de tal clasificación, pero era indiscutible que ella existía. Las clases de palabras mantenían entre sí relaciones estructurales que iban a revelarse, más adelante, susceptibles de una complejidad indefinida y estimulantes para el espíritu...

*Morgan reveló que las palabras para designar a los parientes constituyen un sistema en todas las sociedades... Unánimemente se reconoce que el descubrimiento del **objeto-parentesco** fue debido a su genio¹⁷.*

Si hacemos esta vuelta atrás, al momento en que lo que todos sabían en su sociedad respectiva, como un saber popular, se constituyó en objeto científico, es con el interés de destacar la gran diferencia que existe entre el **conocimiento genealógico** como objeto científico disciplinario, y el **saber genealógico** como saber popular particular, que todos los pueblos comprenden, manejan, y transmiten, sin importar la complejidad del mismo. Los antropólogos han sido los primeros sorprendidos al acercarse a estos complejos sistemas de parentesco y tratar de comprender los principios que rigen su funcionamiento. Las estructuras elementales del parentesco, como nos enseñó Lévi-Strauss, implican sistemas de clasificación y nominación de una inmensa complejidad que todos los miembros de la cultura respectiva comprenden.

Singularmente, el sistema de parentesco de cada cultura, objeto de estudio para los antropólogos, no es objeto de una enseñanza formal en ninguna sociedad, pues cada miembro de la comunidad se apropia de él a través de sus experiencias familiares, desde la temprana infancia. Jacqueline Rabain¹⁸

¹⁷ Christian Geffray, *Ni père ni mere. Critique de la parenté: le cas makhuwa*. París: 1990. Éditions du Seuil.

¹⁸ Jacqueline Rabain, *L'enfant du lignage. Du sevrage à la classe d'âge chez les Wolof du Senegal*. Paris: 1994. Éditions Payot.

muestra en un detallado estudio la manera como los niños Wolof son inscritos en el linaje, iniciando con las prácticas alimenticias del bebé. Incluso en familias Wolof residentes en Francia, Rabain observa cómo la madre trae a presencia de su bebé a la abuela lejana, a las tías, tíos y primos que quedaron en el país de origen: el diálogo materno con el bebé está tejido de comentarios sobre lo que dirían abuelas y parientes al observarlo comiendo y volviéndose grande y fuerte, las comidas que le prepararán cuando esté con ellos, cómo compartirán juntos y podrá disfrutar de su compañía, etc., etc. Los parientes son nombrados según los términos de su vínculo con el bebé, las conductas que se adjudican a cada uno en el diálogo imaginario con el bebé son las acordes con su posición genealógica, pero igualmente con los afectos que corresponden a tal relación. El estudio de Rabain explica cómo en la vida cotidiana la madre, los hermanitos y demás parientes, exponen ante el niño su sistema de parentesco en funcionamiento, y cómo el niño o niña se lo va apropiando y va construyendo su identidad en función de este grupo de pertenencia.

El término que proponemos de **saber genealógico** hace referencia a este saber popular que comparten todos los miembros de una comunidad, y que se construye en la vida misma, en las prácticas cotidianas.

Para Rabain, el código que da sentido a los gestos y a las palabras maternas es el discurso familiar y cultural. Sin éste, no es posible interpretar las conductas y actitudes de las madres en sus prácticas de crianza.

Al parecer ignorar que todo comportamiento observable se refiere a un código, al desconocer el principio de mediación que las representaciones culturales introducen en las relaciones intersubjetivas, al considerar estas representaciones como proyecciones o racionalizaciones secundarias, los culturalistas [seguidores de Kardiner] desconocen el lenguaje, y por tanto esa cultura de la cual se proponen paradójicamente estudiar la especificidad.¹⁹

Por tanto, estudiar el saber genealógico de los niños en una cultura particular, exige ubicarlo en el contexto que le da sentido: su propia familia. Rabain observa minuciosamente las prácticas familiares, anota los discursos, y busca el sentido que para las familias observadas tienen “sus gestos, sus palabras”. Quizá en un futuro se realicen estudios sobre cómo se enseña a los niños de nuestras culturas – según las diversas regiones y las diversas clase sociales – el sistema de parentesco en el que están incluidos.

Para comprender la importancia y el sentido de la genealogía en Occidente, veamos ahora algunos de los conceptos establecidos por Legendre.

¹⁹ Ibid, p. 24.

La Cadena de las Generaciones

... en todos los sistemas jurídicos **se requiere de un artificio** que cierre la cadena de las generaciones, es decir, que delimite a una generación con relación a la precedente y a la siguiente, que ponga frente a frente...dos términos: los padres y el hijo(a).

*El artificio del Edipo*²⁰ permite a cada generación ascender a la superficie; en resumen, se trata de producir a cada generación como eslabón de la cadena. Un mundo no delimitado por las generaciones sería un mundo de locos, en el que el sujeto no tendría lugar y lo social (o el magma que tomaría su lugar) no sería civilizado, en el sentido del derecho civil (romano) del que he hablado²¹.

La genealogía es el mecanismo producido por la sociedad para regular, limitar, contrarrestar lo que necesariamente se juega subjetivamente: la identificación que funciona en ambos sentidos - no sólo el hijo pequeño se identifica con el padre (se toma por él y pretende ser él el padre, ser él el esposo de la madre), sino que, para el padre, su hijo aparece como quien tomará su lugar, quien lo desplazará hacia arriba en la cadena de las generaciones, cumpliendo el ciclo de la vida que termina en la muerte.

Dice Elisabeth Roudinesco en su libro *La famille en désordre*,

*Al violar las leyes de la diferencia de las generaciones, Edipo había transgredido el principio mismo de la diferencia, en cuanto paradigma de la ley simbólica humana que impone que sean separados lo uno y lo múltiple a fin de que las diferencias necesarias al género humano no sean borradas. Pues Edipo, por su parricidio y por el incesto... confundió el orden social, biológico, político y familiar.. sus crímenes significaban el final de todas las diferencias*²².

El funcionamiento genealógico está llamado a instituir la claridad en una situación que de entrada conlleva la confusión. Es aquí donde intervienen los montajes institucionales para forzar, imponer la genealogía con su lógica del tercero excluido que hace triunfar el *principio de no contradicción* (p. 153) - según el cual uno no puede ser hijo y hermano de su madre, ni ser a la vez hijo y nieto de la abuela.

Cuenta Kenzaburo Oé la siguiente historia:

"Me casé con una viuda que tenía una hija. Mi padre se enamoró de la hija y se casaron. Se convirtió así en mi yerno, y mi hijastra, ahora esposa de mi padre, en mi

²⁰ Legendre retoma la versión freudiana del mito de Edipo para darnos a entender cómo en Occidente la organización familiar prevalente pone en íntima relación afectiva a padres e hijos, al tiempo que les prohíbe la endogamia y en especial la mezcla de las generaciones.

²¹ Legendre, *op. cit.*. Pág. 356-57 y pág. 152

²² E. Roudinesco, *La Famille en désordre*. Paris: 2002. Fayard (p. 66).

madrastra. Luego tuve un hijo con mi mujer, que era cuñado de mi padre y, siendo hermano de mi madrastra, mi propio tío. La esposa de mi padre, mi hijastra, también tuvo un hijo, que no sólo era mi hermanastro, sino también mi nieto, por ser hijo de mi hijastra. De este modo, mi mujer, al ser madre de mi madrastra, pasó a ser mi abuela. De modo que resulta que soy marido y nieto de mi esposa, y, al mismo tiempo, mi propio abuelo y nieto."

Esta fue la nota que dejó al suicidarse un hombre de Pennsylvania, que se volvió loco.²³

Así pues, *instituir lo viviente*, inscribir la vida humana en cuanto tal, exige la normatividad genealógica. Pues como dice Legendre, "*no basta con producir carne humana, aún es preciso instituir la*"; es decir que el sujeto, gracias a los mecanismos simbólicos de la genealogía, sea *instituido como sujeto social diferenciado*. Lo que garantiza la conservación de la especie humana no es la reproducción biológica sino la existencia de un cuadro de legalidad que garantice la diferenciación. Si no se salvaguardan los procedimientos genealógicos, se promueve la anulación de los sujetos.

El Referente Fundador y el Orden Genealógico

Ninguna generación existe por sí misma. No sólo se requiere la existencia de al menos tres generaciones diferenciadas unas de otras para que un hijo pueda estar en posición de tal, sino que estas tres generaciones requieren de un *referente fundador* que las ancle en el pasado, definiendo desde la exterioridad las normas que rigen sus relaciones.

El ordenamiento jurídico que rige nuestras sociedades es la forma que asume para nosotros occidentales esta *instancia tercera* que ordena la transmisión y que establece los lugares genealógicos, así como las categorías genealógicas de padre y madre.

Pero, ¿qué se entiende por referente fundador? Dany-Robert Dufour, filósofo francés, plantea que el ser humano es una sustancia que no tiene su existencia por sí mismo, sino por otro – vivido por cada comunidad como **Otro**, por encima de todos, a quienes todos le están sometidos, es decir, que son sus sujetos; **Otro** al que las sucesivas ontologías han dado nombres diferentes.

El ser, cualquiera que sea, no ha dejado de encarnarse en la historia humana... La historia aparece como una serie de sometimientos a grandes figuras colocadas en el centro de configuraciones simbólicas cuya lista puede establecerse con relativa facilidad: la Physis en el mundo griego; Dios en los

²³ Tomado de Kenzaburo Oé, *El Grito Silencioso* (1967), Anagrama, Panorama de Narrativas, Barcelona 1995, donde aparece como la transcripción de un artículo leído en un periódico de Yokohama en 1867 (pg. 258-9).

monoteísmos; el Rey en la monarquía; el Pueblo en la República; la Raza en el nazismo; la Nación con el advenimiento de las soberanías; el Proletariado en el comunismo... [cada uno de los cuales produce] relatos diferentes.

En el centro de los discursos del sujeto se encuentra entonces una figura, uno o varios seres discursivos, en los que se cree como si fuesen reales: dioses, diablos, demonios; seres que, frente al caos, aseguran al sujeto una permanencia, un origen, un fin, un orden. El Otro permite la función simbólica en la medida en que da un punto de apoyo al sujeto para que sus discursos reposen en un fundamento²⁴.

...

... Sólo una referencia común a un mismo Otro permite a los diferentes individuos pertenecer a la misma comunidad. El Otro es la instancia por la que se establece, para el sujeto, una anterioridad fundadora a partir de la cual se ha hecho posible el orden temporal²⁵.

Ahora bien, "ser sujeto", significa tanto "ser uno mismo" como "ser con los otros". Pues sujeto significa, precisamente, *subjectus*, sometido a, y el sujeto sólo puede serlo en relación *con* otros, sometidos a Otro superior (de ficción), pero que todos aceptan como referente fundador y sostenedor del orden.

Tiempo y Espacio Genealógicos

El orden genealógico es un orden que se expresa en lugares marcados en el tiempo de las generaciones. El tiempo genealógico - el tiempo de la vida de los humanos - se convierte mediante los sistemas de cómputo genealógico en espacio jurídico; un espacio en dos dimensiones que *representa* el tiempo de la sucesión.

Las diversas representaciones gráficas, que por lo general siguen la forma de árboles genealógicos que incluyen a todos los parientes, se hacen usando la dimensión vertical y horizontal de una hoja: un eje vertical que se subdivide en franjas, para mostrar la sucesión de las generaciones; un espacio bifurcado de los linajes; el espacio horizontal de los que pertenecen a la misma generación; una casilla y sólo una para cada miembro de la familia.

El tiempo genealógico se espacializa, según diferentes técnicas, de acuerdo con el derecho en cuestión (canónico y romano en nuestra tradición). No obstante, ambos (la ficción del referente fundador del linaje, y el Pater, que lo representa) convierten en espacio dos tiempos diferentes: el tiempo

²⁴ Dany-Robert Dufour, *Les Mystères de la trinité*, Gallimard, París, 1990. Los subrayados son nuestros.

²⁵ Dany-Robert Dufour, "Los desconciertos del Individuo sujeto" , *Le Monde Diplomatique*, París, mayo 24 del 2001. Los subrayados son nuestros.

mitológico o tiempo de la referencia absoluta (Dios, La Ciudad, el Derecho...) y el tiempo histórico, la representación del Padre. Entre los dos, se ubican los ancestros, los mayores.

... por el sólo hecho de tomar lugar en la cadena de las generaciones, jurídicamente medida, cada individuo invoca allí a aquellos que la fundan, y él se vuelve a partir de allí capaz de fundar a quienes le seguirán.

*El juridismo occidental formula y construye este eje en un actual, en el que todas las generaciones están allí, condensadas en un espacio ficticio - **espacio de la representación** en el que... el sujeto humano sería convocado para **verse a sí mismo como punto de fuga**, ofreciendo a la mirada esa profundidad de campo que llamamos perspectiva²⁶.*

El espacio genealógico se organiza a partir de un elemento central, *ego*, quien ocupa el lugar central desde el cual se contabilizan los lugares. *Ego*, – el que investiga su genealogía – aquel a partir de quien se hace la contabilidad regresiva de sus antepasados y colaterales, se convierte en punto de fuga; *ego* no sustenta su árbol genealógico, sino que es sostenido por el árbol mismo (antepasados y por el referente o ficción fundadora y ordenadora del mismo)²⁷.

Es así como "cada individuo de la especie se ubica sobre un eje - eje que integra el tiempo histórico y el tiempo mítico".

*... El eje de gravitación o de enlazamiento de los linajes implica así la **toma en cuenta de los muertos y de los que aún no han nacido**. Dicho de otra manera, la puesta en perspectiva del sujeto humano mediante el Ego Central, establece la relación con la vida en dos direcciones, mediante la sujeción al pasado y a través de la proyección al futuro²⁸.*

Cada niño o adulto que indaga por sus orígenes familiares y por su parentesco, se ubica en ese punto de fuga, el cual tiene una perspectiva regresiva que lo sustenta – todos los que vinieron antes que él –, y una perspectiva proyectiva, mediante la cual él se convierte en el nuevo eslabón – alguien capaz de "fundar a los que vendrán después de él", por cuanto él los vincula con los que lo antecedieron. *Ego* siempre es pivote, punto de llegada de sus antepasados, punto de partida de sus sucesores; pero todo ello gracias al montaje jurídico que contabiliza los lugares genealógicos; por

²⁶ Legendre, *op. cit.* pág. 279 y 280, el subrayado es nuestro.

²⁷ En nuestro trabajo de indagación con el niño, no pretendemos por supuesto remontarnos al Referente fundador – como sí intentan hacerlo las genealogías hechas por especialistas, y más aún las que fundan una tradición. Por ejemplo, la genealogía que traza el evangelista Mateo para dar cuenta de cómo Jesús de Nazareth pertenecía a la estirpe del Rey David, y por supuesto al pueblo elegido por Dios, se inicia así: "Genealogía de Jesucristo, hijo de David, hijo de Abraham". En nuestro estudio nos limitamos a los antepasados más cercanos.

²⁸ Legendre, *op. cit.*, pág. 280 –281.

tanto, gracias al sistema simbólico del parentesco, y no simplemente a un asunto de deseo individual.

En esta organización espacial y temporal del parentesco, se basa el instrumento que diseñamos para esta exploración: el gráfico genealógico, en el cual *ego* es el niño o niña que indaga sobre sus orígenes familiares.

Este complicado andamiaje genealógico subyace a las prácticas de nominación - reconocimiento de los hijos ante el grupo social - y de inclusión en el linaje de ambos padres.

¿Cómo se Fabrican los Padres?

Para Legendre, dos sujetos que engendran un bebé no se vuelven padres simplemente por el hecho de haber engendrado, ni tampoco los hace padres el nacimiento en cuanto acto. La paternidad y la maternidad son actos humanos voluntarios, asumidos mediante palabras y fórmulas rituales; pero además llevan implícita una exigencia psíquica fundamental: pasar de 'ser cuidados' a 'ser cuidadores', a responder por otro a lo largo de muchos años, y en todas las circunstancias.

... Los padres se vuelven padres a partir de un contexto en el que primero han sido inscritos como hijos de sus padres. Al nacimiento del nuevo niño, los genitores no entran de una vez en la nueva realidad, ellos deben tenerla en cuenta al volver a jugar su propia apuesta de sujetos.... deben reconocerse en el juego de los linajes.

Como psicólogos y terapeutas, con frecuencia hemos encontrado casos en los que quienes funcionan socialmente como padres de un niño/a, psicológicamente siguen en posición de hijos y no logran asumir con sus descendientes la función paterna ni materna.

Según el juridismo occidental, los padres deben ser fabricados mediante los montajes institucionales, pero además deben ser *instituidos* como padres²⁹.

La familia no produce ella misma al padre, ella no es soberana;... el padre no tiene nada de sí mismo: él representa, su ser es su función. El padre representa al Padre absoluto, al principio de diferenciación en la reproducción de la especie hablante.

En nuestra tradición occidental, basada en el derecho romano, y por tanto durante siglos profundamente patriarcal, el padre se volvía padre: a) porque tras él había otro padre que le cedía su lugar (efectuando él a su vez la permutación a abuelo); b) por cuanto ese padre estaba sostenido en sus ancestros, quienes sostenían la sucesión de las generaciones; c) ancestros

²⁹ Legendre, *op. cit.*. capítulo III de la Tercera Parte: "Fabricación Jurídica de los padres" (p. 315 a 338)

que, a su vez, se sostenían en un referente fundador. Según el derecho romano, un padre era padre gracias a su propio padre, y a los otros padres que lo antecedieron³⁰.

Si bien esta organización patriarcal ya no tiene vigencia en el derecho occidental ni en la vida de las familias contemporáneas, resulta fundamental entender cómo la paternidad y la maternidad fueron desde el inicio de nuestra civilización occidental planteadas como funciones institucionalizadas, las cuales permanecieron durante siglos ligadas a concepciones particulares de la familia y del parentesco.

Adicionalmente, plantea Legendre, y ya respecto a la pareja parental, "El niño hace nacer a sus padres, él los remite a su propio problema genealógico en el momento preciso en el que la permutación simbólica debe producirse". Es decir, les obliga, con su nacimiento, a abandonar la cómoda posición de hijos y les exige "permutar su lugar", pasar de la casilla de hijo/a a la casilla de padre/madre. Pero, de manera muy especial, les exige ir más allá del goce de la sexualidad, obligándolos a que cada uno defina el deseo de hijo con respecto a su pareja:

¿Cómo entra el niño, en tanto que nacido, en el sistema simbólico del intercambio?... antes de acceder a la subjetividad, el niño tiene valor simbólico para sus padres, porque él es objeto de intercambio entre ellos, por la cuenta de cada uno de ellos... El niño nace negociado entre aquellos que representan sus dos linajes...

La madre hace nacer al niño al mundo como sujeto. Para que esto sea posible se requiere que la mujer diga "no" a su deseo infantil por su propio padre, y que su deseo de hijo se encarne en un hombre, bien sea el padre de su hijo o, a falta de éste, a través de un relevo adecuado situado en posición de padre para el niño... Amigo, compañero, nuevo esposo, viene precisamente a este lugar de relevo del Pater de la madre, es decir *en posición de padre* para el niño.

La madre debe despegarse de su posición de hija en su linaje... (la madre) pierde algo, las adherencias de la infancia. Por el hecho mismo de esta pérdida, la filiación toma una significación diferente. Allí donde ella está inscrita en la función-hija, la mujer debe reconocerse como madre de un hijo.

³⁰ Es muy importante tener en cuenta que esta normatividad, que otorga a los padres todo el peso en la institución de los hijos, aún subyace a nuestra legislación, y a nuestras representaciones de familia. Las nuevas modalidades de organización familiar, en las que mujeres sin acompañamiento de hombres producen varias generaciones de hijos, aún no han sido reguladas por ley. Por tanto, si nos basamos en los planteamientos de Legendre, no es para defender la supremacía de la familia patriarcal, sino porque ésta ha sido la fundadora de nuestro orden familiar, y no hay aún teorizaciones sobre otros tipos de familia. Aún es demasiado reciente el debate sobre madres solas, familias recompuestas y parejas homosexuales con hijos.^o

... El nacimiento de un hijo coloca a la madre en posición de situarse ella misma en el orden de las filiaciones, como mujer con relación a los hombres, es decir en definitiva, como mujer diferente a su madre y mujer de otro hombre diferente a su padre³¹

Familia

*El grupo familiar no es un grupo como los demás... Lo característico de la humanidad es **instituir**, es decir, dotar de significado a su capacidad reproductora de especie viviente, inscribiendo a cada pequeño de la especie humana como un recién llegado al mundo de los hombres, integrándolo en la cadena de las generaciones. (Irène Théry³²).*

Al no ser un grupo natural, como los grupos animales, la familia humana se define como una estructura definida culturalmente: "un montaje simbólico que articula y que separa, que relaciona y que distingue, permitiendo de ese modo organizar el magma relacional".

Ahora bien, aunque toda familia debe organizar de manera normativa los vínculos y los afectos, en los tiempos modernos, regidos más por la libertad que por la coacción, "...ya no se piensa en la familia como en una institución; ello se debe a que se ha convertido en una institución impensable"³³.

¿Por qué impensable como institución? El énfasis de la modernidad en la autenticidad personal como fuente y fin de todas las cosas, ha llevado en las últimas décadas a volver dominante una definición psico-relacional de la familia. Con frecuencia creciente, la familia se percibe y se conceptualiza como un "nido de afectos". Se vive como el lugar donde se sanan los dolores del enfrentamiento a las dificultades laborales, escolares y sociales del mundo exterior. Antropólogos y sociólogos de la familia recientemente han debido llamar la atención sobre este hecho que, por una parte, indica cambios en el papel que la familia juega en la sociedad contemporánea, y, por otra, nos pone en alerta sobre qué instituciones sociales y de qué manera están tomando el relevo de las funciones institucionales que tradicionalmente cumplía la familia, entre ellas la inscripción en la parentela, la adscripción de cada uno de sus miembros a un lugar genealógico y el cuidado de todos sus miembros a lo largo del ciclo vital.

³¹ Legendre, *op. cit.*. (p. 327-30).

³² Irène Théry, "Diferencia de sexos y diferencia de generaciones: la institución familiar sin herederos". Publicado originalmente en *Esprit*, París, 1996; en español en *Revista de Occidente*, N° 199, Madrid, dic. 1997. Todas las citas de este corto apartado están tomadas del mismo texto de Théry.

³³ Théry, *Ibid*, p. 38

Queremos resaltar dos aspectos de esta modificación reciente de las representaciones y vivencias de la familia que están íntimamente ligadas a nuestro tema de exploración.

El Ciclo Vital se Vive en la Familia

Hasta hace pocas décadas, la vida se iniciaba y terminaba en la casa familiar: se nacía y se moría entre los familiares en el espacio de la casa. De igual manera, los niños desde pequeños se familiarizaban con los acontecimientos del ciclo de la vida: la madre que entre secretos daba a luz, y luego guardaba la "dieta" mientras cuidaba de su recién nacido; los niños que empezaban a crecer bajo el cuidado de sus hermanos mayores, los juegos sexuales de los niños, la pubertad con sus cambios corporales, la adolescencia con sus descubrimientos eróticos, el noviazgo, el matrimonio, el reinicio de la reproducción en una nueva generación y los mayores convertidos luego en abuelos; poco a poco el avance de los años, la madurez en unos y la vejez en otros con sus debilidades y sus incapacidades; los viejos tiernos pero frágiles, hasta que la muerte se los llevaba.

Todas las generaciones participaban como actores y como testigos de estos cambios. Los niños aprendían lo que era el ciclo vital viviéndolo en familia. Entendían lo que era el paso del tiempo de la vida, apreciando en el día a día los cambios que los años traían. Inscribirse en la cadena de las generaciones - en las permutaciones que cada generación vive cuando nacen los hijos, y luego los hijos de los hijos - subir los peldaños de la escala de la vida, todo esto era la vida misma, no eran lecciones que debieran explicarse en la escuela.

Los niños sólo pueden comprender el tiempo genealógico - tiempo del ciclo vital y de la permutación de las generaciones - desde esas vivencias cotidianas compartidas en familia y de las narraciones que dan cuenta de cómo el paso de los años cambia las vidas de los miembros de la familia.

La Familia como Nido de Afectos

Actualmente las representaciones sociales, y las de los expertos en familia, enfatizan la satisfacción afectiva que la familia debería proveer, y la necesidad de liberarse de relaciones familiares que no produzcan satisfacción e impidan la felicidad. Lo cual promueve una posición activa de queja y reclamo con relación a aquellos miembros de la familia que fallaron como encargados de dar satisfacción.

Esta exacerbación de los afectos en detrimento de las regulaciones, induce a una definición de la familia funcional como aquella que sabe dar afecto y acogida a su miembros, dejando de lado la que hasta los años 50 se consideraba la buena familia: la que forma a los hijos para ser ciudadanos de

bien, aún a costa de imponer restricciones y limitaciones al placer, al deseo individualista. Esta última parece no tener vigencia entre los especialistas de familia y terapeutas familiares.

Debido al énfasis en lo relacional, las narraciones sobre el pasado familiar se convierten cada vez más en memorial de agravios; ya no buscan transmitir valores o principios de vida, a través del ejemplo y modelo de los antepasados, sino señalar culpables, quejarse de malos tratos. Los ausentes existen más como quienes ocasionaron dolor y problemas, que como quienes nos dieron algo – afecto, hijos, compañía – y nos formaron.

Cambios en la Representación de la Familia y el Parentesco

Para el primer código civil de los franceses – el Código Napoleónico de 1804 – , la familia no es una "sociedad" como las otras. La pequeña familia conyugal es percibida como una entidad verdaderamente jerárquica. Potencia paterna y potencia marital designan al hombre como su jefe, quien tiene bajo su autoridad y protección mujer e hijos, a quienes él debe representar en la esfera política (mediante su derecho de voto) y administrar en nombre del Estado en la esfera privada... [L]os padres, en cuanto adultos dotados de razón, engloban jerárquicamente a los hijos quienes les deben obediencia y a quienes tienen el deber de proteger; los maridos, en cuanto menos asignados a la reproducción, engloban jerárquicamente a las mujeres, cuya vocación para la maternidad invade su identidad entera, quienes les deben obediencia y a quienes tienen el deber de proteger. La unidad de este "todo" idealmente indestructible (a no ser por la muerte) es asegurada por el marido y padre, quien es el único dotado con la capacidad de representar todas las relaciones internas de la familia ³⁴.

Gracias al Código civil francés, retomado por el derecho de los países occidentales, la familia, fue redefinida como una entidad holista, de la cual el matrimonio era su pedestal institucional. Pero el linaje, símbolo y medio de reproducción de la sociedad jerárquica, quedó vuelto pedazos por el derecho moderno: tanto el hombre como la mujer quedaron emancipados de la potestad paterna por cuanto el *matrimonio civil* fue fundado sobre el principio de la libre elección del consorte. La alianza, que hasta entonces estaba

³⁴ Irène Théry, "L'individu comme valeur et l'institution des liens de parenté éléments pour une sociologie des débats éthiques sur la famille". [El Individuo como valor y la institución de los vínculos de parentesco. Elementos para una sociología de los debates éticos sobre la Familia], 2004: Paris Conference. En prensa. Traducción del grupo Prácticas Culturales, M C Tenorio.

Haremos un uso amplio de los argumentos de Théry, pues pocas investigadoras conocen como ella la realidad de la familia contemporánea en las sociedades del primer mundo. Sus investigaciones de los últimos 15 años, de Sociología de la Familia, realizadas en el CNRS, - por ejemplo su libro *Couple, Filiation et Parenté aujourd'hui. Le droit face aux mutations de la vie privée*, Paris: 1998. Éditions Odile Jacob -y su docencia en l'École de Hautes Études Sociales de Paris sobre los cambios en la familia francesa, han hecho de ella una experta a quien recurren el Ministerio de la Justicia y el de Empleo y la Solidaridad franceses.

gobernada por el linaje (referido a la pureza de sangre), pasó a ser un asunto de individuos.

La familia concebida de esta manera - entidad holista, dada por el derecho natural - fue lo que permitió fundar la sociedad política en el orden natural; es decir, fue la condición del derecho democrático. La concepción de la familia surgida del derecho natural promovía un sistema de parentesco fundado sobre la única familia legítima, y justificaba "en la naturaleza" la jerarquía de los sexos.

*... esta idea se sostiene profundamente en una conmoción de la representación del parentesco, que hoy en día subestimamos. **Al romper con el linaje, también ha dejado de verse el parentesco como una dimensión específica del vínculo social en general.** La modernidad, al volver laica la concepción cristiana de la familia conyugal, le ha dado a esta una posición realmente extraordinaria, la de una entidad "en sí misma", la de una sociedad en la sociedad, inscrita de alguna manera directamente en el derecho natural*³⁵.

La familia así instaurada fue la familia conyugal, en la que la pareja aparece como un todo: "lo que con dos no forma sino uno". Sin embargo, *la dinámica misma de la democracia produjo en el último siglo cambios tan grandes en la vida de las mujeres, que la pareja conyugal dejó de ser holista, y tanto a nivel de la vida privada como de la vida pública la mujer se convirtió en interlocutor y en sujeto de derechos políticos: "ahora uno y uno hacen dos" - dirá Théry. Las palabras "pareja", "matrimonio", "padre y madre", "familia" - nos dice esta investigadora - ya no pueden tener el mismo sentido desde que se renunció a fundarlos sobre el doble principio holista del "todo" de la pareja y del "todo" de la familia conyugal*³⁶.

Hubo primero una revolución en las costumbres y sólo en los últimos 30 años se produjo el gran cambio en el derecho de familia: la potestad paterna fue abolida y reemplazada por la autoridad parental, introduciendo un principio de co-dirección de la familia; se estableció la igualdad de las filiaciones naturales y legítimas; el divorcio por consentimiento mutuo reconoció al matrimonio el sentido de contrato.

*Con la igualdad de los sexos, vemos aparecer otro modelo: la pareja dúo... Modelo dúo, que de ahora en adelante es la representación común a los casados, a los no casados, a las parejas de sexo diferente y también a las parejas del mismo sexo... **el des-matrimonio transforma el conjunto del parentesco, y plantea en particular la pregunta por los fundamentos de la filiación.***

...

³⁵ Ibid, pág. 11 de la ponencia en francés. El subrayado es nuestro.

³⁶ Ibid, pág. 13 de la ponencia.

Todo ocurre como si no lográramos establecer el vínculo entre la familia, la institución del parentesco y el valor Individuo, en el momento mismo en que estamos experimentando los problemas inéditos que plantea la invención de un nuevo derecho del parentesco, luego de la implosión del modelo familiar holista en el cual se anclaban la jerarquía de los sexos y de las edades ³⁷.

Posteriormente otros cambios modificaron la pareja conyugal, el *desmatrimonio*³⁸ -como lo llama Théry-: "un cambio total del matrimonio mismo como institución: casarse, no casarse, descasarse, se ha convertido en un asunto de conciencia personal."

En el campo del parentesco, el matrimonio era, hasta el presente, ese horizonte no traspasable. Era la línea divisoria entre la familia (legitimidad de los hijos) y la no familia (la ilegitimidad). Era la institución única de la pareja. Creaba socialmente a los padres, puesto que por vía de la presunción de paternidad era mediante el matrimonio que los hombres se declaraban por adelantado padres de los hijos que sus esposas traerían al mundo. Fundaba la filiación. Pero todo ha cambiado con la igualdad de los sexos y con las nuevas definiciones de familia.

La Declaración universal de las Naciones Unidas de 1948 en su célebre artículo 16, dio a la familia una posición absolutamente diferente y en ruptura con las representaciones anteriores, al definirla ya no como *institución social* fundada en el matrimonio, sino como **entidad social de tipo natural** : "La familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado." Este artículo ha producido una reinversión de la perspectiva: define la familia sin referencia a la sociedad, y el parentesco -en especial la filiación- sin referencia al matrimonio. Por tanto, al *naturalizar* la familia, es esta la que aparece como fundadora del vínculo social. "Hace que el parentesco proceda de la familia. Y no la familia del parentesco". De acuerdo con la nueva obligación de los Estados de asegurar el derecho de todos a tener una vida familiar, la familia -la pequeña agrupación monoparental, o conyugal contemporánea- crea nuevos vínculos de parentesco, "al establecer entre el individuo y los demás, vínculos que existirían "en sí mismos", independientemente de la sociedad y de sus convenciones"³⁹.

Esta naturalización de la familia – pensada bien sea de manera biológica o psicológica – resulta totalmente acorde con el interés de los nuevos expertos "psi" de hacer proceder la vida social de los niños humanos de los vínculos de apego, al contrario de la posición que en esta investigación sostenemos, según la cual el psiquismo humano procede de la vida social y cultural en la que los bebés, infantes y niños son inscritos, mediante el lenguaje y las prácticas cotidianas.

³⁷ Ibid, pág. 23 de la ponencia. El subrayado es nuestro.

³⁸ Ibid, pág. 22 de la ponencia. Y su libro, I. Théry, *Le demariage. Justice et vie privée*. Paris: 1993-1996. Editions Odile Jacob.

³⁹ Ibid, pág. 26 de la ponencia.

Sin embargo, es fundamental aclarar que ni Théry está haciendo una defensa de la familia moderna heredera de la Revolución Francesa – por contraposición a la contemporánea – ni nosotros estamos planteando que la igualdad de los sexos, la pareja dúo y la des-jerarquización de la vida familiar sean males que han destruido a la familia. La inmensa importancia de diversos cambios en la familia contemporánea –el que la mujer y los niños puedan ser interlocutores, y no simplemente ejecutantes de las órdenes paternas, el que el matrimonio se conciba como contrato y no como unión hasta la muerte – no puede hacernos perder de vista los graves riesgos que encierra la des-institucionalización de la familia, su naturalización, y las nuevas representaciones y legislaciones del parentesco.

Las Tareas Parentales

Independientemente de cómo definamos la familia, y de cuál sea su configuración y organización, existen una serie de tareas de crianza que cumplen las figuras parentales (padres y sustitutos). Cuáles son esas tareas y cómo las cumplen los padres y sus sustitutos es un aspecto fundamental, objetivable y comparable del contexto familiar de los niños y niñas cuya situación familiar buscamos conocer.

Siguiendo a Robert A. LeVine⁴⁰ tomaremos como base un conjunto común de metas que comparten los padres de todo el mundo y que definen las tareas prioritarias de los padres según los contextos y según la disposición personal de los padres mismos.

- 1. La supervivencia física y salud del niño, incluyendo (implícitamente) el desarrollo normal de su capacidad reproductora durante la pubertad.*
- 2. Desarrollar en el niño la capacidad de comportamientos que le permitan auto-sostenerse económicamente en su madurez.*
- 3. El desarrollo de las capacidades de comportamiento del niño para maximizar otros valores culturales - por ejemplo: moralidad, prestigio, riqueza, piedad religiosa, logro intelectual, satisfacción personal, auto-realización - tal como son formulados y simbólicamente elaborados en normas, creencias e ideologías culturalmente diferenciadas.*

El primer grupo de metas “supervivencia física y salud del niño” es prioritario en los primeros dos años, pero paulatinamente el niño/a se vuelve menos demandante de cuidados continuos, y más bien sí necesitado de brindarle alimentación adecuada, limpieza e higiene, y cuidados cuando se enferma. Además, implica enseñar al niño a comer solo, asearse, y aprender hábitos de limpieza, que cuando ingresa a 1º de primaria ya debe saber realizar solo.

⁴⁰ Tomado de M. Fantini y R. Cárdenas (Edits) *Parenting in a Multicultural Society*, Nueva York: Longman, 1980 (p.17-26). Traducido por *María Cristina Tenorio, Cali, 2001.*

El segundo grupo de metas se refiere a lograr que el niño desarrolle competencias que más adelante le permitirán tener un oficio o profesión y poder sostenerse a sí mismo y a quienes dependan de él /ella. La escuela es el primer peldaño de ese aprendizaje, y tanto la lectura como la escritura son exigencias básicas para cualquier aprendizaje posterior. Por tanto, apoyar al niño para que logre estos aprendizajes es parte de las tareas parentales. Lo cual implica aspectos económicos -pagar el colegio, material escolar, útiles- , aspectos de relación y formación -asistir a reuniones escolares, propiciar horarios y condiciones para hacer trabajo escolar en casa, hacer seguimiento al aprendizaje, promover el estudio – y aspectos de normas y autoridad – organizar horarios de descanso y de tareas, hacerlos cumplir, establecer sanciones si no se cumplen.

Pero igualmente el segundo grupo de metas recubre enseñar a niños y niñas a realizar tareas del hogar, que implican asumir las responsabilidades en el cuidado de sus objetos y en colaborar con otros. Todo aquello que implica aprender a realizar los trabajos de la vida diaria lo van logrando los niños por exigencias crecientes de sus padres.

El tercer grupo de metas exige de los padres todo lo relativo a formación social y moral: interiorizar las formas de relación aceptadas y exigidas en su entorno, y desarrollar en su manera de pensar, sentir y actuar los valores que su familia y parentela promueven.

Hasta aquí se puede deducir que para el logro de cualquier meta se requieren:

a) aspectos económicos: crear condiciones para el cuidado físico y el desarrollo del niño/a, que generalmente implican una inversión económica en:

- salubridad, alimentación, vestido y abrigo, higiene, salud.
- escolaridad, vestido, recreación, clases extras
- festividades, rituales.

b) aspectos de dedicación en tiempo y compañía para asegurar los cuidados personales y satisfacer sus necesidades básicas: más fuertes cuando se trata de bebés y niños muy pequeños, o en caso de enfermedad.

c) aspectos de enseñanza: enseñar al niño/a a cuidar de sí, y hacer seguimiento para que lo haga solo y bien. Vigilar que se cumplan las normas establecidas.

d) aspectos de formación que exigen dar ejemplo, realizar conjuntamente actividades, interactuar con el niño/a dándole la palabra y escuchándolo⁴¹,

⁴¹ Este énfasis en lo verbal es propio a las culturas urbanas influenciadas por psicólogos y educadores. Se incluye como aspecto importante por cuanto nuestra escolaridad requiere niños capaces de preguntar, sostener verbalmente su posición, expresar sus ideas y sus sentimientos.

asegurar regularidad en el acompañamiento, establecer y sostener una autoridad consistente y razonada, procurar momentos de diversión conjunta.

Sin embargo, ambos padres participan con muy distinta intensidad y dedicación en cada uno de estos aspectos, según sus patrones culturales, así como su propia inclinación y disponibilidad. En sector popular y clase media baja, lo más frecuente es que el padre, en cuanto padre doméstico se encargue mayoritariamente de aspectos económicos, muy poco de los cuidados directos y más bien participa de algunos aspectos formativos. Al padre o padrastro no se le exige ocuparse ni dedicarse con asiduidad a la formación de sus hijos (y por tanto no se le recrimina por no preocuparse de ésta); en cuanto al desarrollo de habilidades, conocimientos, y desarrollo moral en los niños/as, estas son consideradas funciones de la madre, del aparato educativo y de la experiencia de la vida⁴².

Las Funciones Parentales

Tanto en historia de la paternidad⁴³ y de la maternidad⁴⁴, como en sociología de la familia⁴⁵ y en psicoanálisis⁴⁶, se diferencian hoy en día distintas funciones parentales. Se separan en tres registros las funciones tanto del padre como de la madre, y se entiende que ellas pueden ser cumplidas por la misma persona o por diversas figuras parentales:

1. *Paternidad y maternidad biológica*. Se nombran como genitor y genitora aquellos que sólo engendraron al niño/a pero no se han encargado de criarlo ni formarlo.

2. *Paternidad y maternidad doméstica o social*. La dimensión doméstica se refiere a quienes conviven bajo un mismo techo - doméstico viene del *domus* romano, la casa. Alude al cumplimiento, por parte de quienes conviven con el niño/a, de las funciones de cuidado y crianza (a y b), al tiempo que aseguran las funciones básicas de enseñanza bajo una relación de autoridad.

3. *Paternidad y maternidad simbólica o genealógica*. Se funda en la posición del adulto - padre o madre - en la cadena de las generaciones, por cuanto inscribe al hijo/a en el lugar de tal con relación a sí mismo⁴⁷, a su pareja, a

⁴² Véanse los trabajos de investigación de Maestría en Psicología de Claudia Henao: *Modelos de Paternidad en padres de sector popular*, Cali, 2000, y de María Elena Díaz: *Funciones parentales en Familias recompuestas en sector popular*, Cali, 2002, ambos bajo la dirección de María Cristina Tenorio.

⁴³ Françoise Hurstel (1996), Jean Delumeau y Daniel Roche (1990), Chantal Zaouche-Gaudron y Christine Castelain-Meunier (2001).

⁴⁴ Yvonne Knibiehler (1977 y 1997), Silvia Tubert (1966 y 1997), Elizabeth Badinter (1981).

⁴⁵ Irène Théry (1995, 1997, 1998), Sharon Hays (1998).

⁴⁶ Pierre Legendre (1985 y 1990), Philippe Julien (1991), Mabel Burin e Irene Meler (1998).

⁴⁷ Tener un hijo lo desplaza del lugar genealógico de hijo al de padre, de manera irreversible. Así mismo su esposa pasa del papel de compañera al de madre, con todas las restricciones que eso conlleva a su anterior relación exclusiva de esposa.

su linaje, y a la sociedad. Implica el reconocimiento legal y social del hijo, inscribirlo socialmente con sus apellidos, hacerlo parte de su parentela; ubicarlo en la pareja en la posición de hijo que debe ser cuidado, protegido y formado por adultos. Señalar que se trata del adulto en la cadena de las generaciones alude al hecho de que éste ha pasado de la posición subjetiva de hijo/a a la de padre o madre, con todas las exigencias y responsabilidades que esto implica.

La paternidad y la maternidad se fundan aquí no en el hecho físico del nacimiento, ni en los afectos hacia el recién nacido sino en la dimensión institucional, por cuanto padre y madre hacen parte de un sistema simbólico de parentesco que les define y regula sus posiciones parentales. Al contrario de las ideas cada vez más frecuentes que naturalizan a la familia, y la hacen aparecer como un efecto del simple engendramiento – y por tanto como un grupo fundado en un hecho biológico y psicológico: el grupo doméstico formado en torno al hijo – la historia y la sociología de la familia nos enseñan que la familia debe definirse y analizarse como una institución social ⁴⁸.

Condiciones Psico-sociales Familiares para la Inscripción Genealógica

¿Qué condiciones se requieren para la elaboración por parte de hijos e hijas del sistema de parentesco, y para la definición de su lugar genealógico?

Un sistema de parentesco, desde la perspectiva de quienes están regidos por él, no es simplemente un sistema lógico de nominación y clasificación sino un sistema cultural de organización y delimitación de las relaciones (lo permitido, lo exigido, lo prohibido) que ordena los lugares y define las conductas y afectos apropiados a quien ocupa cada lugar con respecto a los otros miembros del sistema. El estudio antropológico de los sistemas de parentesco ha demostrado que, por complejo que sea dicho sistema, todas las culturas logran que todos sus miembros comprendan y pongan en práctica los principios de su funcionamiento.

Para los niños que pertenecen a cualquier comunidad, comprender el sistema de parentesco que organiza a su familia y parentela, implica descifrar estas reglas que rigen conductas y afectos, e igualmente deducir los principios que ordenan los lugares, definen las condiciones y modalidades de la filiación, en particular, y de los distintos tipos de vínculos consanguíneos y de alianza en general.

⁴⁸ Irène Théry, *Approche sociologique de la « vie familiale » : la question des définitions*. En prensa, 2004.

Cuando la familia es el núcleo fundamental de socialización y de aprendizaje, se presentan condiciones que favorecen la transmisión de la memoria familiar y por tanto del saber genealógico: quién es quién en la familia, cómo se le debe tratar, qué se puede esperar de esa persona, qué obligaciones se tienen hacia ella, etc. El niño/a crece rodeado de una amplia parentela, y sus familiares le enseñan cómo llamar a cada uno y cómo tratarlo⁴⁹.

En nuestras culturas occidentales contemporáneas, urbanizadas y complejas, ya no se da la cercanía física y afectiva con la parentela: los niños pequeños son socializados en las guarderías y jardines infantiles (en contacto con otros niños y adultos que no son sus familiares), y luego pasan al sistema escolar, sin que en ninguna ocasión sean los familiares quienes se encarguen de sus aprendizajes. Cuando se les dan normas de buen comportamiento, estas están referidas al ámbito escolar, y a la buena conducta como alumnos, no necesariamente pensando en los adultos que llegarán a ser. Ya en casa, la propia familia no hace mayor énfasis en explicar al niño/a quiénes conforman su familia y parentela, ni cuáles son las conductas esperadas de ellos hacia él o ella, ni a la inversa. Existen sí vínculos ocasionales con abuelos que ayudan a cuidarlos, cuando ambos padres trabajan, o con otros parientes a quienes ven en reuniones familiares esporádicas.

En cuanto al paso a la adultez, éste está ahora marcado por la terminación del período de estudios formales y la consecución de un empleo e independencia económica. Como las familias tienen ahora pocos hijos, ya no existe la costumbre de que los hijos mayores ayuden a criar a los menores, ni de que asuman responsabilidad económica para contribuir con su escolarización. Lo más frecuente es que los jóvenes que conforman una nueva familia, por primera vez se enfrenten a la responsabilidad de cuidar de otro. El paso de la posición genealógica de hijo a la de adulto que cuida y responde de sí se hace abruptamente y no siempre con buenos resultados por cuanto se ha perdido el aprendizaje en la práctica familiar de las competencias necesarias para asumir las responsabilidades de formar una familia y de asumir un papel social y moral de adulto - frente a los niños que nazcan y a los padres viejos. De esta manera, es frecuente que actualmente, quienes llegan a la posición de adultos - por su edad y condición - no necesariamente hayan logrado hacer las transformaciones psicológicas que permiten asumir plenamente esa posición.

¿ Qué Implica para un Adulto Asumir un Lugar Genealógico?

La teorización de Legendre sobre las condiciones psíquicas para institucionalizar al padre como padre, y a la madre como madre, exige hacer una separación tajante entre ser genitor o genitora - hechos netamente

⁴⁹ F. Zonabend *op. cit.* y Jacqueline Rabain. *L'enfant du lignage. Du sevrage à la classe d'âge chez les Wolof du Senegal*. Paris: 1994. Éditions Payot.

biológicos – y ser padre o madre como categorías simbólicas definidas genealógicamente, que exigen tomar posición del lugar parental en el parentesco, anudando varias generaciones. Desafortunadamente nuestras culturas urbanas comerciales y consumistas poca importancia dan a los asuntos institucionales. Adicionalmente, de manera predominante en nuestra cultura, las parejas se fundan en el enamoramiento como la condición necesaria para “crear familia”. Estas nuevas parejas:

- No institucionalizan su vínculo, ni social ni legalmente, por lo cual no se inscriben en los linajes de ambos compañeros.
- La razón de existir de la pareja no necesariamente tiene que ver con las exigencias de criar y responsabilizarse de una familia.
- La precariedad e inestabilidad del vínculo de la pareja dificulta la inscripción de los hijos en su parentela.
- No crean ni aseguran las condiciones para que cada uno de los miembros de la familia tenga el lugar que le corresponde en la sucesión de las generaciones y en los diversos vínculos.

No es por tanto de extrañar que los niños que nacen de estos adultos con dificultades de ubicación genealógica tengan luego dificultades para construirse un lugar simbólico en su familia.

En las culturas tradicionales las modalidades y obligaciones de la relación familiar de crianza aún se transmiten y aprenden en las relaciones hogareñas; en las culturas contemporáneas urbanas, estas enseñanzas se combinan o suplantán con las recomendaciones de los expertos en la crianza. Sin embargo, todas las culturas establecen cómo cumplir las funciones parentales, cuáles son prioritarias, cómo repartirlas entre padre y madre o entre diversas figuras maternas o paternas. Todas las culturas asumen que quienes inician la reproducción y traen hijos al mundo ya conocen sus obligaciones, saben y están capacitados para cumplirlas; por tanto, se trata de personas que ya son responsables de sí mismas, que saben subsistir y responder por sí mismas - a nivel legal, moral, económico y social -, y pueden por tanto asumir el cuidado de otros. Algunas culturas tradicionales hacen una alternación de roles entra la madre y la abuela de tal manera que la joven pareja (en la adolescencia media, a nivel biológico) se encarga de la reproducción biológica y la producción económica y quien realiza la crianza propiamente es la abuela, la cual siendo mayor puede hacerlo con más experticia; esta función materna la cumplirá su hija cuando llegue a ser abuela.

Dejando de lado estas situaciones excepcionales, en las cuales algunas culturas separan la maternidad biológica de la maternidad social, la mayoría delega en la genitora y el genitor todas las funciones parentales, y les exige asumir doméstica y genealógicamente ese rol: conductas prescritas, afectos apropiados, sentimientos expresables y gestos adecuados, tareas sociales, etc. tanto a nivel intergeneracional como en los otros vínculos. Es decir, que asumir genealógicamente la posición de padre o madre tiene implicaciones objetivas y subjetivas. Esta es la razón por la cual las posiciones *subjetivas*

asumidas por las figuras parentales afectan la elaboración del saber genealógico en los niños tanto como las posiciones *objetivas*.

La clínica psicoanalítica nos ha enseñado que los niños y niñas no sólo entienden y captan los roles sociales desempeñados sino que son muy sensibles a los afectos que les subyacen y en especial a las contradicciones, incoherencias y fallas entre las diversas conductas de sus padres o entre estas y los sentimientos.

Con cierta frecuencia, se presentan casos de padres que biológica y socialmente despeñan el rol parental, pero subjetivamente no logran asumir sus exigencias e implicaciones. Por tanto, cuidar socialmente de un niño obliga a comportarse como un adulto responsable y atento, sin extralimitarse en los cuidados y sin aprovechar para satisfacer necesidades afectivas que debían dirigirse a un adulto. Estas demandas infantiles de los padres desubican a sus hijos quienes no tienen aún la posibilidad de comprender que sus padres objetivamente son adultos pero psicológicamente no lo son en muchos aspectos.

¿ Qué implica para un niño o niña asumir su lugar genealógico?

Lograr que el niño/a reconozca y comprenda su lugar genealógico en su familia, como miembro aceptado e inscrito en ella por el vínculo filial que lo une a sus linajes le permite comprender que, más allá de los afectos, existen vínculos familiares que permanecen y que garantizan la pertenencia familiar al tiempo que le definen posiciones - cada una con sus exigencias, obligaciones y conductas adecuadas frente a los demás y de los demás con relación al niño mismo. Es por esto que ocupar una posición genealógica clara lleva a que los niños empiecen a desarrollar las competencias necesarias para la vida social y a ayudarles a afirmar su identidad primaria - como miembros del grupo familiar - en una comprensión realista de cómo funciona este grupo y qué lugar ocupan en él.

Los afectos que nos ligan a nuestro primer grupo de referencia y las actitudes que hayamos desarrollado frente a él serán los que luego dominen en nuestros intercambios en otros grupos y relaciones: de confianza o desconfianza; de potencia, de impotencia, o de omnipotencia; de interés sincero en los otros y sentimiento de solidaridad o de indiferencia y frialdad frente al dolor del otro; de optimismo y confianza en sí mismo, o de pesimismo y desesperanza.

La forma como el niño reciba, comprenda y asuma las dificultades particulares de su familia (sucesos fuertes y determinantes en la familia), tendrá gran influencia en la manera como en el futuro enfrentará sus propias dificultades a nivel personal y social.

Cuando las familias no logran dar a sus hijos afectivamente el apoyo y seguridad de pertenencia que requieren, conseguir que al menos les aclaren

su lugar genealógico familiar – con las funciones y relaciones delimitadas y establecidas más allá de la permanencia o la fuerza de los afectos- es un gran avance pues empiezan a experimentar la familia como entramado social de inclusión y articulación social y no simplemente como lugar de exclusiones y rechazos.

Por tanto, inscribir al hijo/a genealógicamente como hijo/a es mucho más que registrarlo legalmente; exige que el padre o madre tengan en su grupo familiar un lugar genealógico de padres reconocido por los demás. Para el niño/a se trata de ubicarse y apropiarse de su lugar, único e irrepetible con respecto a los demás y también de definir la particularidad de sus relaciones con los demás miembros de su familia actual o futura.

Para una gran mayoría de adultos el saber del niño/a sobre su familia y sobre su lugar en ella - quién es él en su familia - no se vincula con la fortaleza psicológica del niño. Los psicoanalistas y psicólogos clínicos de niños saben que, por el contrario, se los protege de información que, si la entendieran y afrontaran, posiblemente les ayudaría a ser más fuertes y resistentes a las dificultades, a encarar la verdad de las cosas en lugar de buscar salidas fantaseadas. Conocer problemas reales, los afectos que generan y las maneras de encararlos, enseña al niño a no distorsionar los indicios familiares de dificultad para tranquilizarse, a aprender a enfrentar el dolor, a solucionar las situaciones en lugar de evitarlas.

¿Producciones Imaginarias o Saber Simbólico?

Lo Imaginario⁵⁰

Los seres humanos somos seres de sentido. Desde las primeras semanas de vida atribuimos sentido, permanentemente, a todo lo que vivimos – incluso cuando aún no tenemos significantes para nombrarlos. Reaccionamos con afectos, con estados de ánimo a cómo nos afecta lo que vivimos en la relación con los otros. Ningún bebé está anclado en un “real” puro, sino que ingresa en los significados que su grupo cultural le proporciona, pero también en los que él o ella poco a poco va construyendo, con los indicios que percibe. Estas elaboraciones de sentido que todo bebé y niño pequeño produce, no constituyen un acercamiento “objetivo” y “científico” a la realidad, sino que son construcciones imaginarias - lo que Freud en su momento llamaba: la realidad psíquica.

⁵⁰ Usaremos aquí este término dándole una definición más amplia que la psicoanalítica inicial. Para ello nos valemos de la definición de R. Schweder de *Qué es la Psicología Cultural*, y de la definición de ciencias semióticas de R. D’Andrade.

Saber Simbólico

Estas primeras interpretaciones "imaginarias", "fantásticas" de las interacciones con los otros y del mundo que nos circunda y nuestro lugar en él, poco a poco serán modificadas por los sentidos canónicos que el grupo cultural ha construido a lo largo de su historia y en el cual funda su cosmovisión, sus instituciones y sus normas. Estos sentidos segundos, compartidos y objetivados en el lenguaje y en las narraciones, constituyen propiamente el ordenamiento simbólico que funda a ese grupo. Todo niño tendrá que aceptarlo renunciando a sus construcciones imaginarias, las cuales alimentarán sus sueños, sus creaciones artísticas, sus ideas delirantes o sus crímenes. Por tanto, no existen significados simbólicos universales, sino que son particulares a los grupos humanos que los han producido y para los cuales tienen valor normativo.

El saber sobre el orden particular que en cada sociedad gobierna las relaciones de parentesco - orden simbólico que los antropólogos han discernido en todas las culturas - debe ser conquistado por cada niño y niña para definir su lugar en su familia. El saber genealógico establece el orden y asigna a cada uno un único lugar posible en la constelación familiar.

Gracias a la prevalencia de este ordenamiento simbólico, ya no serán exclusivamente los afectos (y las fantasías a que dan lugar) los que gobiernen y definan su inclusión en la familia sino su comprensión y aceptación del orden del parentesco.

¿ Qué Tipo de Conocimiento es el Saber Genealógico?

Aislar el saber genealógico como una forma de conocimiento que el niño produce, exige tomar varias precauciones y establecer la posición conceptual desde la cual esta investigación se formula.

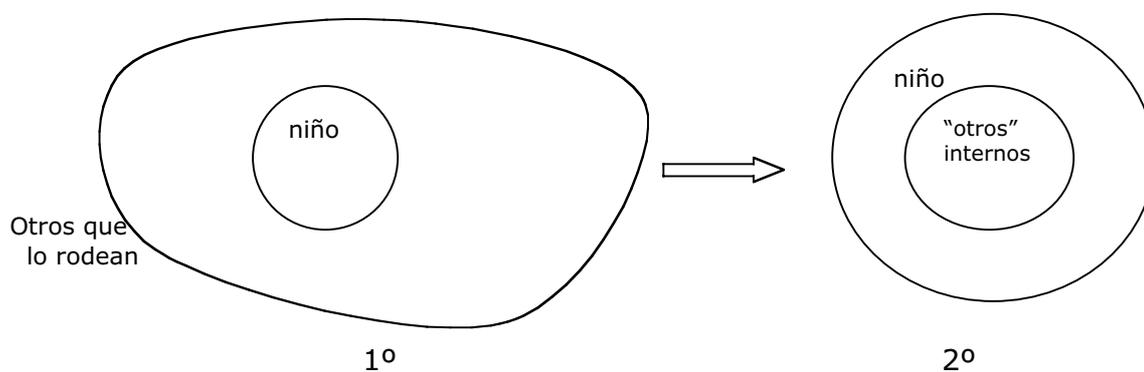
Nuestra posición es cultural por tanto debe dar cuenta de que ese saber no es el resultado de la reflexión sobre personas que aparecen en el exterior del niño o de la acción reflexiva del niño aplicada al objeto parentesco sino que resulta de que el niño interioriza una organización social que le rodea y de la que hace parte. Aquí puede muy bien aplicarse el conocido principio de Vygotsky:

*En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológicas), y después en el interior del propio niño (intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos*⁵¹.

⁵¹ Vygotsky, L. S. (1979). *El Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona: Crítica. Pg. 94.

Dicha organización es nombrada por otros, actuada a nivel de la vida cotidiana (como gestos, comportamientos) y narrada como historias o anécdotas; una organización imbuida de sentido que él se apropia bajo la forma de fantasías, creencias, supuestos, conjeturas y nociones.

Algo que viene de fuera, y que ya en sí provee significados al niño, él debe hacerlo parte de su mundo interior, debe incluirlo no sólo como un saber abstracto sino como un saber operativo: que guía sus prácticas cotidianas y establece reglas, prescripciones y prohibiciones.



Hacerlo parte de sí, implica interiorizar formas de trato pero también una cierta reflexividad yoica y social: quién soy yo como miembro de este grupo, cómo estoy incluido en este grupo de parentesco y qué exigencias esto me plantea. Es decir, que es un saber que modela la identidad: le define pertenencia, límites, le organiza su aparato psíquico. No es información, como otros conocimientos que el niño recibe y acumula.

Este saber que el niño produce no es solamente cognitivo, sino eminentemente social y afectivo.

*Social por cuanto le define un lugar o posición a cada uno, y un papel (rol) frente a cada uno de los miembros. Cómo comportarse, cómo relacionarse, cómo ser parte de ese grupo. Le enseña cómo ser miembro de su primer grupo social.

*Afectivo por varias razones:

- Desde nuestra posición teórica todo razonamiento tiene un componente afectivo. Ningún pensamiento es afectivamente neutro o separable de nuestros afectos.
- Los saberes sobre la familia se refieren a los adultos con los cuales se dan

las interacciones más importantes en la vida de un niño pequeño, fundadas en mecanismos psicológicos de orden superior, como la identificación. Estas interacciones por tanto están coloreadas de hondos afectos tanto positivos como negativos (amor, ternura, rabia, odio, seguridad, dependencia, inseguridad, incertidumbre o miedo).

- Los primeros saberes toman la forma de fantasías – como veremos enseguida.

Si se intentara aislar el saber genealógico de los niños de las circunstancias de la vida - como si éste fuera una construcción lógica progresiva que sigue un proceso lógico, racional - se dejarían de lado todos los aspectos sociales, afectivos y fantasiosos que están en juego en las relaciones familiares. Si los indicadores que construimos para comprender el grado de apropiación del saber genealógico siguieran una racionalidad de orden cognitivo, resultarían inadecuados para describir el momento del niño (cómo piensa ese problema, cómo lo enfrenta, qué soluciones fantaseadas o poco lógicas le ha dado). Pues, para el niño o niña, una situación excepcional puede ser pensada y sostenida como si fuera la norma a fin de legitimar su situación excepcional (por ejemplo, que en su familia el apellido sólo viene por vía de las mujeres).

Por estas razones es preciso tener gran cuidado de no “disecar” el saber genealógico y convertirlo en un saber muerto, aislable y evaluable como si fuera algo archivable en un diccionario.

Organizar y definir las categorías y los indicadores del saber genealógico de los niños, exige precaverse de varios peligros:

- Presentarlas como un saber puramente cognitivo.
- Categorizarlas en función de la lógica del adulto que conoce la teoría del parentesco, y no como los niños reales van organizando sus saberes.
- Suponer que el niño entiende las implicaciones conceptuales de ciertos saberes que enuncia en términos sencillos: por ejemplo, la muerte como destino marcado en la sucesión de las generaciones, la prohibición del incesto como una norma cultural.

Si bien el saber genealógico se produce con base en la lógica del parentesco, el niño, mientras lo organiza y construye como un saber propio (por inferencia abductiva, a partir de su inscripción en el tejido de parentesco), no lo hace siempre mediante un proceso lógico racional.

La manera como los niños dan sentido a su saber genealógico es personal. No se funda en el razonamiento lógico, ni en la deducción o aplicación de principios; se desprende de su situación individual y concreta. Por eso, si se aísla de las circunstancias de su vida, queda por fuera el verdadero sentido del conocimiento y el saber que el niño/a produce. Tanto las representaciones como el proceso sobre los cuales se establece este saber no se guían por la racionalidad del científico; por esta razón, reconstruirlo en esos términos le quitaría su especificidad.

Curiosidad de Saber

¿De dónde surge en los niños el anhelo de saber, esa pasión por comprender el mundo, por descubrir el orden que lo rige? y ¿por qué en algunos niños no emerge?

El psicoanálisis ha intentado responder a esas preguntas y en esta investigación sus consideraciones pueden ser muy útiles en relación con los niños en quienes se da un desinterés en el aprendizaje. Anotaremos por ahora tan sólo un comentario de un biógrafo de Freud, para indicar el camino que habremos de seguir.

...Freud señaló en una ocasión que la posición inquisitiva del científico es una derivación de preguntas vitales, cargadas de angustia: ¿de dónde vengo?, ¿qué hicieron mis padres para tenerme?, ¿cuál es la diferencia entre niños y niñas y, ésta qué significa para mí? Como no han dejado de observarlo los biógrafos de Freud, estas preguntas ejercieron sobre él una fascinación particular debido a su intrincada constelación familiar: una madre que tenía la mitad de la edad de su padre, dos medio-hermanos de la edad de su madre, un sobrino mayor que él⁵².

Si bien la apertura a explorar el entorno en general, propia de los mamíferos, quizá tenga sus bases en disposiciones filogenéticas relacionadas con la supervivencia, la indicación de Freud dirige nuestra atención a un punto particular: la posición inquisitiva del científico tiene sus raíces en la curiosidad infantil. Y uno de los temas fundamentales de esa curiosidad puede ser la búsqueda de las relaciones familiares, averiguar el lugar que se ocupa en la constelación familiar⁵³.

Fantasía y Saber

Para Freud, los niños muy pequeños producen teorías; pero no teorías científicas, sino teorías fantaseadas. El interés de Freud era señalar y demostrar que la curiosidad infantil es despertada y aguzada por la sexualidad: de dónde vienen los niños, qué hacen entre sí los adultos, etc. Los seres humanos, a diferencia de los demás animales, somos seres de sentido; es decir, que buscamos explicación a lo que vivimos, no nos satisfacemos con vivir, con "estar allí", sino que queremos saber por qué. Esa búsqueda de sentido, ese querer explicarse lo que se vive cotidianamente, está en la base de las primeras fantasías. Sin embargo, el orden genealógico que rige la organización social de cada grupo humano particular no proviene de esas fantasías sino, por el contrario, de una normativización que contraría

⁵² Peter Gay, "Freud and The Man from Stratford", in *Reading Freud: Explorations and Entertainments* p. 49 Yale University Press, Hartford, 1990.

⁵³ No es casual que Edipo no sepa quién es su padre al matarlo, ni quién Yocasta al casarse con ella; es precisamente su ignorancia la condición *sine qua non* del drama. Y Edipo sale de la relación incestuosa ciego, pero sabedor de la verdad; lo que ahora sabe, le impide seguir ocupando el lugar de compañero incestuoso de su madre.

y pone límite a las fantasías y a los actos que estas inspiran.

Los niños pequeños tratan de dar sentido a las interacciones diarias con los demás miembros del grupo familiar: ¿quién soy yo para él?, ¿por qué no puedo ir a la cama de mi mamá?, etc. Responder esas preguntas implica inicialmente producir fantasías, que justifican los afectos y los actos que se anhelan para cumplirlas. Entender y aceptar el funcionamiento del parentesco – es decir, construir el saber genealógico - le exige renunciar a las fantasías como explicación, y someterse a la normatividad social.

Al posibilitar que el niño o niña conozcan las historias familiares, a los personajes de cada linaje, sus anécdotas, los lazos que unen a todos entre sí - es decir, que construya un saber sobre el parentesco - se da cabida a que los niños desarrollen la curiosidad y el espíritu analítico necesarios a todo aprendizaje.

Memoria Familiar

Los padres transmiten junto con los apellidos una *memoria familiar*, hecha de relatos, anécdotas, recuerdos de infancia, en la que las generaciones anteriores son presentadas a los hijos.

Esta presentación de los antepasados - no sólo de los vivos sino de los muertos y ausentes – por lo general la hacen los padres espontáneamente, a lo largo de la infancia y la niñez sin proponérselo como una tarea. En cuanto ellos se reconozcan herederos de una tradición familiar, en la medida en que se sientan ligados a un pasado en que "los viejos" eran los actores, les importará contar a sus hijos quién era quién en la familia y cómo se comportaban esos distintos personajes. Las formas de relación valoradas por la familia, su concepción de la vida, los acontecimientos importantes que marcaron la historia familiar, todo este legado será presentado a los niños bajo la forma de anécdotas, dichos familiares, relatos transmitidos de padres a hijos.

Ya hemos apuntado que, a lo largo del siglo XX, en Colombia el proceso migratorio del campo a las ciudades fue inmenso. El país pasó de rural a urbano. Este cambio se produjo abruptamente, motivado mayoritariamente por violencias partidistas, por violencias insurgentes y luego por el narcotráfico y las peleas territoriales de los diversos actores. El paso de la vida campesina o aldeana a la vida citadina, sin las condiciones de subsistencia aseguradas, ha impedido una transición suave que posibilite conservar las raíces. En los nuevos asentamientos sub-urbanos, por lo general los antiguos oficios del campo o la aldea no tienen vigencia, como tampoco la tienen los valores familiares, ni los principios de crianza de los hijos. No es por tanto de extrañar que la transmisión de la memoria familiar se rompa: "los viejos" y la parentela quedaron muy atrás, sus modelos de vida ya no tienen vigencia y las anécdotas no transmiten la sabiduría sobre el buen vivir en otros mundos. A ello se agrega que la conversación en familia

(en todos los estratos sociales) ha sido reemplazada por la televisión por lo cual tampoco se presenta la ocasión para transmitir viejas historias.

De la misma manera, los cambios en la composición de la pareja conyugal, que en los últimos 30 años pasó de ser una relación permanente – “hasta que la muerte los separe” - a una relación electiva y de duración variable, han producido rupturas dolorosas en las parejas parentales y entre el cónyuge que se aleja y la parentela de su compañero/a. Esto ocasiona graves deterioros en la relación con los parientes colaterales por alianza que llevan incluso a suspender el trato con una rama familiar o la prohibición de mencionar a quien se alejó. Incluso cuando se habla, es para denigrar, y no para hacer una transmisión que permita a los niños/as fundar su identidad en estas personas que han sido parte de su historia.

Negación del Saber al Niño

La actitud de encubrimiento de algunos padres o familiares frente a los vínculos y personajes familiares puede dificultar al hijo o hija *el acceso al saber* sobre sus relaciones de parentesco y el lugar que éstas le definen en sus dos linajes.

Muchos padres creen que contar la verdad de su origen irregular hace daño al niño. Le dan lo necesario para la crianza sin definirle qué lugar ocupa. Se crea una confusión doble: en el niño que no sabe quién es él para esos adultos y lo deduce de las nominaciones y del trato; en el adulto, quien inconscientemente coloca al niño en un lugar que no le corresponde y así lo trata. Tanto para Legendre como para Françoise Dolto, esta desubicación en los lugares inmodificables de la genealogía produce perturbaciones psíquicas severas. La ignorancia sobre las verdaderas relaciones familiares permite todo tipo de colusiones entre lo imaginario y lo real.

Contar con Relatos Legitimadores

Para Legendre, el vínculo de sangre no es suficiente para producir un sujeto; este vínculo debe ser jurídicamente trabajado. Esta inscripción de los vínculos de sangre en montajes institucionales pierde su significado y su potencia en sociedades en las cuales el ordenamiento jurídico ha perdido su anclaje en un referente absoluto que todos acogen y valoran.

Para Dany-Robert Dufour⁵⁴, las democracias liberales, mediante su ensalzamiento del individualismo y la glorificación de la autonomía, promueven la “...destitución subjetiva que invade nuestras sociedades y se revela a través de múltiples síntomas: la aparición de fallas psíquicas, la eclosión de un malestar en la cultura, la multiplicación de actos de violencia y la emergencia de formas de explotación a gran escala”. Ante nuestros ojos en nuestras “democracias de mercado”, la condición del sujeto se ha

⁵⁴ Dany-Robert Dufour, “Los desconciertos del Individuo sujeto” , *Le Monde Diplomatique*, Paris, mayo 24 del 2001.

transformado, intentando reducir la noción de sujeto exclusivamente a "ser uno mismo", sin influencia ni dominación de ningún otro.

En las sociedades neoliberales y posmodernas, se han agotado o desaparecido los grandes relatos de legitimación, especialmente el relato religioso y el relato político. "La ausencia de un enunciante colectivo creíble está caracterizando la situación del sujeto posmoderno, conminado a hacerse a sí mismo sin contar con los recursos para ello, y sin ningún antecedente histórico o generacional con legitimidad para remitirse a él"⁵⁵.

Esta exigencia de la vida social actual: "hacerse a sí mismo", va en contravía de la manera como durante siglos se construía la identidad, precisamente afianzándose en relatos fundadores, sobre antecesores que fundaban y legitimaban la propia existencia y las tareas de la vida. No estamos evocando nostálgicamente un pasado en el que, por ejemplo entre nosotros, predominaban las creencias religiosas cristianas y sus relatos de creación y redención divina. Pero sí queremos destacar que, una vez desaparecida la credibilidad y vigencia generalizada de éstos (en las últimas tres décadas), en muchos países de Occidente, nada ha venido a reemplazarlos como fundamentación del orden social. Y a nivel de lo micro social, en la familia, ni siquiera los antepasados inmediatos fundan y legitiman las pautas y prácticas familiares.

La Escritura para Clasificar

La Escritura Ordena

Si bien en sociedades simples de pocas personas, donde todo mundo se conocía y conocía los ancestros de sus vecinos, era fácil llevar tener presente a toda la parentela y a los antepasados, en nuestras sociedades complejas, éste ya no es el caso. En nuestras grandes ciudades, los niños ya no conocen a sus familiares, y de los que viven lejos poco se habla. Se requieren por tanto narraciones para hacer presentes a quienes ya murieron o viven lejos y sistemas de ordenamiento para definir su lugar en el parentesco. En ocasiones no bastan las narraciones puntuales hechas por los padres al niño sobre las historias o personajes familiares pues como se trata de parientes que no conoció o de los que no tiene referencia inmediata, no puede ubicarlos a partir de relaciones vividas. Hacer claridad sobre el sistema del parentesco subyacente a la organización de la propia familia quizá exija usar artificios que ayuden a visualizar las relaciones. Siguiendo a Jack Goody⁵⁶, pensamos que la escritura, realizada con el niño sobre el gráfico genealógico, – instrumento clasificatorio por excelencia –, puede ser un excelente artificio para que el niño ordene su saber.

⁵⁵ Ibid.

⁵⁶ Jack Goody, "Listing and Cognition" en *The Domestication of the savage mind*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977 (p.108-111).

Goody explica cómo la escritura contribuiría al desarrollo de las capacidades reflexivas de los humanos:

*La representación gráfica del discurso... permite la **reclasificación** de la información por quienes pueden escribir, y legitima tales reformulaciones para aquellos quienes pueden leer, pero también cambia la naturaleza de las representaciones del mundo (procesos cognitivos) para aquellos que no pueden leer...* ⁵⁷

La escritura puede entonces ser utilizada como el artificio gráfico que, al reclasificar la información que el niño tenía - anotando los tipos de relación y estableciendo los lugares lógicos de cada pariente en los niveles genealógicos -, proporciona al niño una nueva representación de sus relaciones familiares. Gracias a este artificio, el niño/a se puede producir como lector de la reclasificación que elaboró con el psicólogo investigador. Ahora puede pensarla desde una perspectiva diferente.

La idea de Goody de una *legitimación* de tal reclasificación mediante su lectura, nos indica un camino en el intento de ayudar a los niños a superar su no saber genealógico: objetivar mediante el gráfico-escrito lo que el niño no sabe -por cuanto la escritura hace aparecer lo que falta (consecuencia del orden que establece)- y poner en su lugar los nuevos saberes; o reordenar lo que antes el niño organizaba según su fantasía, pero no según la verdad de las relaciones.

La nueva representación mental que el gráfico concretiza, objetiva no sólo presencias sino ausencias, confusiones y carencias de saber, lo cual posibilita al niño/a reflexionar sobre su parentesco. A partir de esta reclasificación podrán formularse nuevas conjeturas y proponer explicaciones sobre filiación, vínculos de alianza o sobre transmisión de apellidos. En definitiva, puede avanzar a un saber sobre el sistema mismo de parentesco y los principios que lo rigen.

Esta modalidad de convertir en escritura las palabras del niño, le permite a éste sacar de sí el desorden familiar en que vive, ponerlo fuera y empezar a reconocerlo y analizarlo. Como aconsejaba Freud a una analista en formación respecto a algo que ella le había contado: "Escríballo,scríballo, póngalo en negro sobre blanco; esa es la manera de tratar eso; sáquelo de su sistema". Y en otra ocasión se lo había enunciado así: "Póngalo afuera, prodúzcalo, haga algo con eso - *por fuera de usted* -, eso es; déle una existencia independiente de usted". ⁵⁸

De eso se trata precisamente con este trabajo de escritura: de ayudar al niño a sacar de sí el magma familiar, de ponerlo fuera como algo independiente, ante lo cual el niño se puede colocar para pensarlo y tratar de entenderlo.

⁵⁷ Ibid (p.109-110).

⁵⁸ Peter Gay. *Reading Freud. Explorations en Entertainments* en Cap.1 "Freud and the Man of Stratford" (p.41). El subrayado es nuestro.

Mientras el niño lo lleve dentro como una confusión innombrable, de la que él hace parte, pensar le resultará imposible; cuál es su lugar, quién es él, cuál es su origen, se vuelven preguntas informulables.

Roland Barthes, precisa:

*La escritura es precisamente este espacio en el cual las personas de la gramática y los orígenes del discurso se mezclan, se enrevesan, se pierden hasta lo irreparable: la escritura es la verdad, no de la persona (del autor), sino del lenguaje. Es por esto que la escritura siempre va más lejos que la palabra...*⁵⁹

Para que la actividad de la escritura sea posible, se requiere que la reflexión, el espíritu inquisitivo y analítico sean promovidos por la cultura en general (para los pueblos que crearon la escritura) y por el entorno familiar en particular (para cada niño que debe re-crearla de nuevo al acceder a ella).

*... desde el siglo XXVII antes de nuestra era, a más tardar, comprobamos a la vez la existencia (en Mesopotamia) de una producción literaria y de una tradición de "bellas letras" y los **primeros intentos de un verdadero espíritu "científico"**, adaptado a la racionalidad de la cosecha. Fue precisamente éste el que dio a la mentalidad de los antiguos mesopotamios, tal como la conocemos, sus principales características: **una extraordinaria curiosidad de saber**; de examinar y anotar todo; de analizar, clasificar, ordenar y comprender el universo entero; una manera sorprendente de lo que es preciso llamar "racionalismo"*⁶⁰.

Esa extraordinaria curiosidad de saber que Bottéro analiza - y de la que él puede testimoniar por ser uno de los mayores especialistas en la civilización mesopotámica, en lo que a sus documentos escritos se refiere ⁶¹ -, es precisamente la que todo niño requiere para volverse a su vez, conscientemente, escriba, letrado. Pues la "letra con sangre NO entra", sino con la pasión del descubrimiento de un orden.

⁵⁹ Roland Barthes, "La Aventura semiológica", Conferencia de 1974, en Italia.

⁶⁰ Jean Bottéro. "Ecriture et Civilisation en Mésopotamie" en *Naissance de l'écriture* (1986), (p. 28-31). El subrayado es nuestro.

⁶¹ J. Bottéro es autor de *Naissance de Dieu* (1986), *Mésopotamie, l'écriture, la raison et les dieux* (1987); y junto son Samuel Noah Kramer de *Lorsque les dieux faisaient l'homme, Mythologie mésopotamienne* (1989). Todos en ediciones Gallimard, París.

Capítulo II

LA APROPIACIÓN DEL SABER GENEALÓGICO: SUPUESTOS Y OBJETIVOS

Antecedentes

A través de la consulta psicológica conducida durante los últimos años en las escuelas por estudiantes - en práctica profesional de psicología, y psicólogos en práctica de Especialización en Psicología del Niño - hemos hecho el seguimiento de diversos casos de niños que eran remitidos al psicólogo por dificultades en el aprendizaje, en especial de la lectura y la escritura. La labor de supervisión de las sesiones de estos casos - de exploración o terapéuticas -, nos permitió conocer los factores asociados con dicha dificultad y hacer el seguimiento clínico de los mismos.

Dos situaciones se manifestaron de manera contundente:

- con gran frecuencia estos niños mostraban confusión sobre los apellidos de sus padres, el origen de éstos, la composición de su familia extensa - por ejemplo, quiénes eran sus abuelos.
- el trabajo psicológico con el niño dirigido a sus dificultades de aprendizaje del lenguaje escrito y centrado en éstas, no producía mejoría, mientras que la exploración de la composición de la familia y el lugar del niño en ella empezó a revelar transformaciones importantes en los niños con los cuales intentamos esta estrategia.

Dos de estos casos piloto¹, en particular, nos indicaron una vinculación muy marcada entre la dificultad para el acceso al lenguaje escrito y un saber genealógico caracterizado por confusiones, errores y contradicciones.

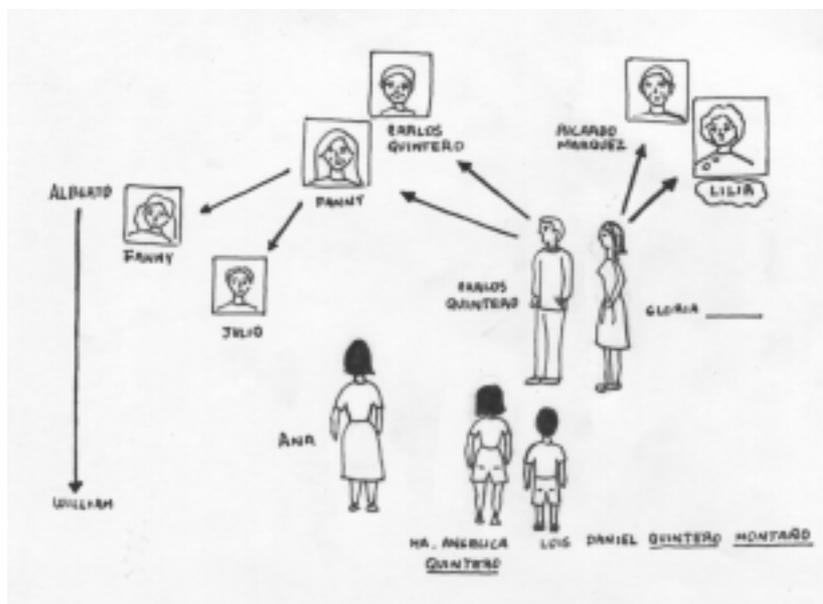
Luis Daniel Quintero

Luego de 5 meses en 1º de primaria, Luis Daniel (6 años, 3 meses), es remitido por su profesora a la psicóloga escolar. Ella lo describe como un niño que "No quiere hacer nada; no quiere aprender. Siempre dice: 'No sé escribir, no sé leer'". La mamá le ha explicado que a los 2 años el niño sufrió un golpe en la cabeza, lo cual sería la causa de su dificultad.

¹ Estos dos casos fueron conducidos, bajo nuestra dirección, por la psicóloga Luz Amparo Sepúlveda en su práctica especializada, durante su formación en la Especialización en Psicología del Niño.

Luego de sesiones de evaluación sobre sus dificultades en la lectura y escritura la psicóloga se entrevista con la madre quien da cuenta de dificultades desde el embarazo del niño, y luego por su hiperactividad, señalando que "a veces es inteligente y a veces torpe"; el médico habría dicho que podría ser genio o idiota. La pareja parental está en ese momento en dificultades por infidelidad del esposo.

El trabajo psicológico se centra en proponer al niño la escritura como una *actividad significativa*. En casa, el niño sólo quiere escribir palabras "groseras", lo que es combatido por la madre. La psicóloga lo anima a escribir lo que le guste y también su nombre y apellidos, y los de sus familiares. Poco a poco, empieza a hablar de su familia y emerge una confusión muy grande sobre su parentela. Si bien el niño conocía términos de parentesco, no comprendía su significado: así, 'abuela' no podía relacionarlo con la filiación de sus padres; tío era usado como un nominativo: su tío era también tío de su papá. Sabía sus apellidos y sabía que sus dos hermanas eran hijas de sus papás, pero no les atribuía sus mismos apellidos; no sabía cómo éstos se transmitían. No diferenciaba relaciones de sangre de las relaciones de alianza ni conocía las prohibiciones relativas al incesto entre hermanos. Se insta al niño a averiguar, y como fruto de esta indagación empiezan a aparecer los nombres de familiares de quienes hasta entonces él no había mencionado; junto con estos nombres, aparecen las letras y las combinaciones de letras que le faltaban para escribir las palabras más familiares. Por ejemplo, el niño vuelve a nombrar a Lilia, abuela que perdió la cordura y a quien nunca volvió a ver, cuyo nombre hace parte de la palabra **familia**, pero además su letra inicial hace parte de **Luis Daniel**².



² Este fue el primer intento de gráfico genealógico, del cual partió posteriormente el diseño de nuestros gráficos en esta investigación.

Luego de 4 meses de sesiones supervisadas - además de dos entrevistas con la madre y una con el padre - en las cuales el niño realizó por su cuenta indagaciones, poco a poco escribió sobre su familia, nombres, apellidos, términos, y luego frases, y logró establecer un orden en su mundo familiar. Este ordenamiento se nota, por ejemplo, en las correcciones que al final él mismo hacía de aquello que inicialmente lo confundía: la madre (muchos años mayor que el padre), llamaba a éste Nené; Luis Daniel, usa la **n** para escribir su nombre, mientras señala que su papá no es un nené, que alguna vez fue un niño pero ya no lo es.

Gisela Pérez Pineda

A los 6 y medio años fue remitida a la psicóloga escolar porque no lograba leer ni escribir. Desde la primera sesión, quedó de manifiesto que tenía confusiones familiares muy grandes. Daba dos nombres diferentes para su padre y, cuando lo hacía, se angustiaba y sufría una reacción alérgica en sus manos, cuello y cara (ronchas y enrojecimiento) y sudoración. Se le aclaró que nadie puede tener dos padres y que debía averiguar cuál de ellos era su padre. En las sesiones siguientes, ella narró haber presenciado relaciones sexuales de su madre con un tercer señor, a quien ella nombró como tío; cada vez que hablaba de estos hombres que alternativamente nombraba como padre, volvía la alergia.

En una sesión posterior, su hermana mayor entró, por solicitud suya, para aclarar sus apellidos, pues Gisela no lograba recordar lo que había averiguado. La hermana explicó delante de Gisela que el esposo de su madre, de apellido Pérez, no reconoció a ésta sino tardíamente porque en esa época su esposa tenía relaciones con un vecino, quien lleva el nombre del otro "papá" que Gisela nombraba; esa fue la razón de la separación de la pareja. Igualmente la hermana dio cuenta de la posición de bebé que Gisela adoptaba en casa, sin querer salir de la cama de la madre y sin querer asumir una posición autónoma. La psicóloga le precisó que los bebés no pueden aprender a leer y escribir. En esa sesión ella decidió que dormiría en la alcoba de sus hermanas, pidió papel y lápiz y escribió su nombre suprimiendo el apellido Pérez que reconoció como el de quien no fue su padre.

Aunque la niña aún tenía muchas confusiones a nivel de su parentela y ubicación en su familia, el caso se remitió a terapia.

La exploración sobre la familia, tanto en los dos casos relacionados como en otros, la hacíamos como parte del diagnóstico clínico. Siempre indagábamos qué sabía el niño sobre su familia y cómo se ubicaba en ella. Por supuesto, en la medida en que encontrábamos dificultades y contradicciones en este saber, profundizábamos más. Las transformaciones psicológicas producidas en diversos casos, al enfocar la indagación sobre la genealogía familiar,

produjeron cambios en la relación del niño con el lenguaje escrito. Esto nos indicó que, al parecer, si el niño o niña lograba pensar simbólicamente a su familia, y su lugar en ella, desbloquearía sus dificultades de aprendizaje del lenguaje escrito³.

La correlación sugerida por estos casos, si bien posiblemente fue hallada por "serendipity", de inmediato fue reflexionada, teorizada y elaborada conceptualmente por nosotros. Se podría sugerir que la linealidad de la cadena de los significantes, que la escritura vuelve aún más manifiesta, es isomorfa a la linealidad de la sucesión de las generaciones. Y que la ignorancia u ocultamiento de las relaciones generacionales en el seno de la familia vuelve incierto el lugar del niño, lo cual tendría un efecto perturbador en todo el orden simbólico, comenzando por la escritura que es eminentemente simbólica y una abstracción con respecto al lenguaje oral.

Formulación del Problema

Estas exploraciones preliminares nos indicaron una vía que no aparecía señalada en los trabajos sobre dificultades en el aprendizaje del lenguaje escrito. Nuestra atención se empezó a enfocar en el **saber genealógico** y la importancia que éste podría tener, en primer lugar, como *revelador de la posición subjetiva del niño*, y en segundo lugar, como *dinamizador de dicha posición*. Dinamizador por cuanto, al indagar sobre lo que sabe y lo que ignora de su parentela, el niño empieza comprender que la inscripción en la familia no sólo es afectiva sino que está regulada por normas sociales.

De esta manera, el saber genealógico empezó a aparecer ante nosotros como un nuevo objeto de conocimiento y de intervención, tanto psicológica como de mejora del aprendizaje (de la escritura), y ya no simplemente como una curiosidad de genealogistas, o un objeto de antropólogos

Al mismo tiempo, la familia empezó a revelárenos como grupo simbólico - es decir, como institución reglamentada por las normas del parentesco y por las leyes que regulan los vínculos de filiación y de alianza - y no tan sólo como nido de afectos. Otras disciplinas, como la historia de la familia y la sociología de la familia, nos exigían abandonar un encuadre psicológico centrado exclusivamente en la dinámica de los afectos.

Las dificultades de inclusión y el sentimiento de pertenencia al grupo familiar por parte de los niños, podrían así explorarse no ya analizando sus afectos sino ayudando al niño o niña a conocer y apropiarse de las denominaciones, conductas, lugares en el parentesco y reglas que los rigen, y definiendo desde allí su posición como miembro de esa familia particular.

³ Luis Daniel presentaba problemas de aprendizaje sólo con el lenguaje escrito; no así con las matemáticas.

Nuestra exploración partió, por tanto, de la dificultad de algunos niños en el aprendizaje del lenguaje escrito, tomada como síntoma o indicio de un problema a otro nivel: la dificultad que algunos niños tienen para producir un saber genealógico sobre su familia, generalizable luego a otras familias – es decir como reglas sociales de aplicación amplia –, saber sin el cual no logran establecer su lugar simbólico en ella, ni regular sus relaciones.

Inicialmente la exploración presentada como trabajo de investigación dentro del doctorado⁴ se propuso estudiar casos de niños que nos permitieran afinar y precisar nuestras intuiciones: una de las causas del bloqueo en el aprendizaje del lenguaje escrito de niños que inician este aprendizaje estaría en relación con el hecho de que sus familias no les han significado su lugar genealógico, ni les han posibilitado comprender las reglas que rigen las posiciones y relaciones familiares.

Ya iniciado el trabajo de campo, y a medida que avanzábamos en el estudio y análisis de los 6 casos que presentamos en esa investigación, el problema se precisó: el saber genealógico, que dábamos por ya construido a los 6 años, resultó estar en elaboración en la mayoría de los casos (incluso en los niños avanzados en lenguaje escrito); y, más allá de las representaciones de sentido común, aún desconocíamos cuáles eran sus componentes. Por esta razón, la relación lenguaje escrito / saber genealógico nos pareció que debía estudiarse una vez estuviera más claro cómo está compuesto el saber genealógico y cómo lo van construyendo los niños. Y consideramos que la relación podría establecerse con el interés o desinterés de los niños en su aprendizaje escolar

Para la presente tesis los 30 clasificamos los casos estudiados según su interés o desinterés en el aprendizaje escolar – según la remisión de su maestra - y ya no, como inicialmente habíamos planeado, con base en su desempeño en el aprendizaje del lenguaje escrito.

El análisis de los 6 casos del trabajo preliminar se centró en estudiar qué saber genealógico había construido cada uno de los niños y cómo ellos respondían a la sugerencia de indagar lo no sabido. Al tratar de comprender las características de las familias de esos 6 casos, buscamos elementos comunes entre ellas. Indagamos si esas familias promovían en sus niños una actitud de interés en el conocimiento y curiosidad por formularse preguntas y averiguar lo que no sabían.

Sentadas esta premisas, el **problema** de esta investigación queda definido así:

Habitualmente todos los niños elaboran en la niñez un saber sobre el lugar que les corresponde en su familia restringida y en su parentela, el cual los

⁴ El trabajo "Exploración sobre saber genealógico con niños y niñas entre 6 y 7 años" fue presentado como requisito del Programa de doctorado *Psicología de la Comunicación: Interacciones Educativas*, bajo la dirección del profesor Adolfo Perinat, en junio del 2003.

ubica en éste su primer grupo social de pertenencia e identidad. Dicho saber, que hemos denominado **saber genealógico**, no es objeto de una enseñanza formal sino que se transmite, desde la primera infancia, a través de las prácticas cotidianas en familia – palabras, gestos, conductas. El saber genealógico hace parte del acervo cultural que cada grupo humano transmite a sus nuevos miembros, y está elaborado por tanto como un saber popular y no como un conocimiento científico. La manera como los niños se apropian de los principios que rigen el saber sobre el parentesco, en su grupo humano particular puede ser objetivada y estudiada por investigadores de las ciencias sociales y humanas. Este estudio, es diferente al del objeto parentesco, el cual se dirige a la comprensión del sistema mismo.

El saber genealógico da cuenta de la inscripción del niño o niña en una familia y parentela particular, de la elaboración de su pertenencia a ella. ¿Cuáles son los componentes de este saber genealógico? ¿cómo se los va apropiando el niño o niña? ¿cuáles son sus facilitadores y cuáles los obstáculos que dificultan su elaboración? Adicionalmente, y según nos lo sugirió el trabajo preliminar, queremos indagar si existe alguna relación entre el interés por el aprendizaje, que el niño o niña manifiesta escolarmente, y su interés por el saber genealógico.

Supuestos

- a) Las reglas del parentesco, y la comprensión del lugar que el niño ocupa en él regulan los intercambios sociales en la familia y definen a cada uno de sus miembros los afectos, conductas y posiciones permitidas y prohibidas.
- b) La identidad de los niños se construye no sólo con base en los afectos familiares y los procesos de identificación con sus familiares cercanos sino también con base en la aceptación e inclusión en el orden simbólico que ordena los intercambios cotidianos y regula la interdependencia recíproca de la red social familiar.
- c) Estas reglas del parentesco y de conducta familiar – que implícitamente prohíben la endogamia y las uniones entre generaciones - establecen un orden simbólico que exige a todo ser humano limitar la búsqueda de realización de sus fantasías infantiles. Se ayuda así al niño/a a pasar de la predominancia de lo imaginario a la aceptación del orden social simbólico.
- d) La elaboración por parte del niño/a, en su niñez temprana, de un saber genealógico particular a su familia y parentela, regido por normas generalizables a todas las familias de su comunidad, está mediada por los intercambios verbales y gestuales en la familia así como por las nominaciones y explicaciones que los adultos de la familia dan o no al niño/a sobre su parentesco y la transmisión de apellidos.

e) La ruptura de una generación con su pasado familiar -manifiesta en el olvido, desconocimiento o negación de la procedencia familiar, en la imposibilidad de ubicar en los dos segmentos de linaje a los diferentes miembros, y en la ignorancia de las características personales de los diferentes miembros de la familia, ausentes o ya muertos - lleva a:

- que no se transmita a los hijos la memoria familiar,
- que no se les ayude a comprender las implicaciones psicológicas de las reglas del parentesco, y
- que no se les ubique en el lugar genealógico que les corresponde en la familia.

f) Si el padre y la madre de un niño/a no logran asumirse, en su discurso ni en sus actos, en el lugar genealógico de padres, el orden generacional se perturbará pues la ordenación simbólica no se impondrá sobre lo imaginario.

g) A algunos niños/as que presentan desinterés en el aprendizaje escolar en los primeros años de la escolaridad primaria parecería que no se les ha sido significado su lugar simbólico en la familia como sucesores de sus antepasados.

Objetivos

General

Identificar y definir cómo está conformado lo que hemos llamado saber genealógico para niños y niñas escolarizados⁵ entre 6 y 7 años, estableciendo las maneras como comprenden y organizan sus diversos componentes, así como los niveles de apropiación de la exigencia social de construir un sistema simbólico fundado en las normas de parentesco propias a su comunidad.

Objetivos Específicos

*** OBJETIVO 1**

A partir del resultado de las entrevistas guiadas con 30⁶ niños de 6 a 7 años identificar los componentes básicos del saber genealógico y establecer para cada caso los diversos grados de comprensión y apropiación del sistema simbólico del parentesco.

*** OBJETIVO 2**

Explorar en los 30 casos la relación entre el contexto familiar (funciones parentales y prácticas de inscripción genealógica) de cada niño/a, y las características del saber genealógico producido por ellos.

⁵ El hecho de ser escolarizados les posibilita estar familiarizados con el lenguaje escrito y con el espacio gráfico de la representación, los cuales son fundamentales para la utilización de los dos instrumentos principales de esta investigación.

⁶ Los 30 casos están conformados por los 6 casos presentados en la tesina, más 24 casos de los mismos colegios y de igual nivel escolar.

*** OBJETIVO 3**

Establecer la utilidad investigativa de la estrategia clínica y de los instrumentos diseñados – interrogatorio y gráfico genealógico - en los 30 casos de niños y niñas.

Perspectivas

Constituir el saber genealógico como objeto de conocimiento para la psicología, es el reto más prometedor que se vislumbra con esta investigación. Cómo construye el niño o niña este saber, cuáles son sus componentes, cuáles los mecanismos y procesos psicológicos personales que entran en juego en su apropiación, cuáles los factores familiares y culturales que se relacionan con la facilitación o con el impedimento de su elaboración – todas estas preguntas podrán ser respondidas una vez este campo de investigación se amplíe y fructifique.

Al estudiar cómo los niños construyen conceptos sobre saberes propios a disciplinas particulares, la psicología cognitiva abrió el campo al conocimiento de las dificultades específicas a la apropiación de saberes complejos por parte de los niños en su aprendizaje escolar. El saber genealógico no es un saber escolar; es un saber que se adquiere a partir de los primeros años, en el ámbito doméstico. No obstante, su complejidad es inmensa, por cuanto comprender el sistema simbólico del parentesco - con sus reglas y principios de funcionamiento - e incluirse en él pone un límite a los primeros afectos y fantasías infantiles, y exige la subordinación del niño/a al ordenamiento social de las relaciones familiares. Su comprensión requiere de una teoría psicológica que no estudie solamente los procesos cognitivos sino que dé cuenta de la profunda imbricación de los procesos afectivos y cognitivos; una teoría psicológica transdisciplinaria que relacione tales procesos con las particularidades psico-culturales y sociales de la familia, como contexto social que los nutre.

CAPÍTULO III

MÉTODO

Paradigma Adoptado

Este estudio se realizó siguiendo un paradigma alternativo a los dominantes (positivista y post-positivista), llamado actualmente "constructivista". Sus principales rasgos, según Guba y Lincoln¹ (1994), son:

- a nivel ontológico, desplaza el realismo ontológico hacia un relativismo ontológico: "Las realidades son aprehensibles bajo la forma de construcciones mentales múltiples e intangibles".

- su posición epistemológica es transaccional y subjetivista. "Se supone que el investigador y el objeto de la investigación están interactivamente ligados para que los "hallazgos" sean *literalmente creados* a medida que sucede la investigación".

- la metodología es hermenéutica y dialéctica. "Se dirige a la reconstrucción de construcciones sostenidas previamente".

- La meta de la investigación es la *comprensión y reconstrucción* de las construcciones que las personas (incluyendo al investigador) inicialmente sostienen.

Tanto nuestro proyecto, como el trabajo de campo, se hicieron antes de conocer el artículo de estos autores – así como otros publicados en el *Handbook of Qualitative Research* (1994). Inicialmente el diseño de nuestra investigación obedeció a una posición epistemológica y axiológica crítica respecto a ciertas posturas típicas de la corriente principal en la investigación psicológica; esta posición crítica nos exigió apoyarnos en algunos principios de la clínica psicoanalítica, poco conocidos de los investigadores de la psicología. Como estos principios coinciden perfectamente con los que actualmente plantea el constructivismo – siendo estos últimos más conocidos por los investigadores de las ciencias humanas y sociales –, para efectos expositivos explicitaremos todos los aspectos y particularidades de nuestro diseño usando el lenguaje y categorías que Guba y Lincoln proponen. Nos resulta importante resaltar cómo el paradigma adoptado impone una posición particular del investigador y un uso particular de los métodos.

El estudio que aquí presentamos está caracterizado por:

¹ "Competing Paradigms in Qualitative Research", en *Handbook of Qualitative Research*, Norman Denzin & Yvonna Lincoln, eds., Thousand Oaks, Ca., Sage, 1994. ("Paradigmas que compiten en la investigación cualitativa", traducción de A. Sampson).

Otorga relevancia al contexto:

Nuestra indagación retoma información contextual sobre la familia del niño, los tipos de relaciones que se establecen con él y el lugar que se le otorga en la vida diaria de su familia. El contexto familiar es el que da sentido a los enunciados del niño y a su conducta durante las entrevistas.

El análisis de lo que el niño sabe, busca o no sabe y cómo lo busca, se hace en función de ese contexto familiar y no siguiendo exclusivamente la lógica del niño pues no consideramos que este saber pueda entenderse sin tomar en cuenta los referentes que llevan a producirlo.

Inclusión del significado y del propósito:

Se busca comprender el significado para el propio niño de los saberes que elabora – con respecto a su mundo familiar – y el propósito de ese saber; es decir, si el saber le sirve para insertarse en su mundo de manera simbólica (siguiendo el ordenamiento del parentesco en su sociedad) o por el contrario para escapar de él de manera imaginaria (dejándose dominar por las fantasías que coinciden con sus preferencias y rechazos afectivos)

Se asume un enfoque ideográfico:

Los casos individuales, estudiados en profundidad, permiten arrojar una nueva luz para pensar problemas que no han sido estudiados o que lo han sido con un diseño que busca controlar y predecir. El interés de este estudio es pensar de una nueva manera un tema que desde la psicología por lo general se ha planteado como un problema cognitivo - aunque circunscrito a la conceptualización de familia - o como un tema antropológico que los psicólogos no han retomado.

Interés en explorar, más que en verificar hipótesis:

Si bien se partió de un supuesto o conjetura – la relación entre saber genealógico y aprendizaje del lenguaje escrito – que nos había sugerido nuestro trabajo anterior, esta conjetura se abandonó en el curso del trabajo de campo para centrarse en la exploración a fondo de lo que este estudio piloto permite constituir como un problema nuevo: el saber genealógico de los niños en sí mismo.

Los hechos están saturados de teoría:

No se aspira a una objetividad en la que los datos estarían allí fuera esperando ser recogidos. Por el contrario, se es consciente de que los datos, la información que nos interesa, son producidos desde la teoría que alimenta nuestra pesquisa y son suscitados por nuestra intervención con los sujetos investigados.

La naturaleza interactiva del par investigador-investigado:

Partimos del supuesto de que en Ciencias Sociales los hallazgos son creados (no descubiertos) mediante la interacción del investigador y las personas sujetos de la investigación. Por esta razón, nuestra exploración no se diseñó para “indagar y transcribir lo que el niño sabía en el momento del interrogatorio”; por el contrario, el diseño se hizo para acompañar a los niños

que lo requirieran en su exploración del saber genealógico familiar, para ayudarlos a producir dicho saber a lo largo de varias sesiones con el fin de observar y comprender la manera como el niño o niña procede para construir dicho saber. Pero además, dando un valor muy importante a este acompañamiento y a lo que la interacción con el investigador posibilita al niño.

Para lograr lo anterior, se construyó un *interrogatorio* inicial, minucioso y exhaustivo – de tipo constructivista – que buscaba ayudar al niño a organizar su saber y a objetivar tanto su saber como su no saber en un *gráfico genealógico* que acompaña al interrogatorio. Si había confusión en el niño o niña respecto a su saber genealógico, la indagación se continuaba por varias semanas.

Partimos, por tanto, de la idea de *co-construcción*: el investigador con sus preguntas modifica el saber del niño y lo ayuda a reorganizarlo. Las respuestas del niño, al igual que sus nuevas preguntas y sus perplejidades, surgen de la dinámica de la investigación; no estaban allí antes, listas para ser “recogidas” con un medio objetivo, neutro y confiable. En el diálogo con el niño o niña se negocia el significado de su saber genealógico particular.

Las preguntas del investigador en el interrogatorio están formuladas en forma sencilla pero no obedecen a la lógica del niño sino a la lógica de las relaciones del parentesco, que en algunos aspectos es universal² y, en otros, particular a nuestra cultura. Por tanto, las preguntas no corresponden a los esquemas mentales del niño; de allí que induzcan modificaciones. Si bien se trata de un acercamiento clínico, similar a los interrogatorios clínicos piagetianos, su estilo no corresponde a la perspectiva “clínica crítica piagetiana”.

El método clínico crítico piagetiano busca que el niño interrogado exponga su conocimiento sobre el asunto que se indaga y la lógica desde la cual lo piensa, mediante un dispositivo o situación que “revela” sus reflexiones y explicaciones sin intentar ponerlo en contradicción con la versión socialmente aceptada. Las preguntas adicionales que se le formulan buscan que el niño exponga todos sus argumentos y muestre su “lógica”, característica de un estadio del conocimiento.

Por el contrario, nuestro dispositivo – el gráfico, con sus franjas generacionales, linajes y lugares genealógicos – contrasta directamente, y desde el primer momento, el saber del niño (fantaseado, confuso, con elementos simbólicos pero incipiente, simbólico logrado, etc....) con el saber que todo *sistema* de parentesco impone (expresado en el formato del gráfico). Las preguntas adicionales, y más aún las aclaraciones y la

² La sucesión de las generaciones, y la imposibilidad de ocupar dos casillas genealógicas a la vez, son elementos universales. La nominación y forma como se transmiten los apellidos, así como la clasificación y denominación de los parientes, son particulares a cada cultura.

enunciación de las prohibiciones que se le hacen en distintos momentos, buscan que el niño o niña enfrente "otro" sistema explicativo de su parentela basado no en los afectos (temores, amores irrenunciables, dependencias, etc.) sino en normas culturales sobre el orden familiar, que lo rigen, así él o ella intenten ignorarlo o no acatarlo. Este tipo de entrevista, guiada por el interrogatorio, expone y exige al niño/a reconocer la dificultad que enfrenta.

Por tanto, no nos limitamos a explorar qué sabe y cómo argumenta el niño sino que confrontamos sus saberes al plantear la indagación desde una racionalidad avanzada, fundada en la organización social y simbólica del parentesco. Promovemos que el niño o niña abandone progresivamente una organización imaginaria y a lo largo del proceso podemos comprender mejor los obstáculos que le han impedido acceder al orden simbólico del parentesco. Hablamos de "organización imaginaria" por cuanto el hecho de que el niño no se haya apropiado de los conceptos, términos y principios del parentesco en su cultura no quiere decir que no piense su inclusión en su familia. Sí la piensa pero aún no desde este ordenamiento social. El niño piensa esta inclusión desde su manera fantasiosa de ordenar su mundo, fundado en sus sentimientos y en sus afectos, con base en sus interpretaciones de lo que son las relaciones y los hechos – es decir, en los sentidos que les atribuye.

Toma de Posición Política

En el contexto colombiano actual, la psicología, así como las demás ciencias sociales y humanas no puede permanecer al margen de los graves problemas socio-culturales y políticos. No hay aquí lugar para estudios de psicología que sólo apunten a diagnosticar problemas y que no indiquen vías posibles de intervención. Por esta razón, un diseño experimental o cuasi-experimental, centrado en el control de variables y la predicción de conductas, resulta desfasado de las urgentes problemáticas. Problemas como la urbanización acelerada y los desplazamientos ocasionados por más de medio siglo de violencia exigen que empecemos a estudiar cómo enfrentar los problemas del desarraigo social y los efectos psicológicos del mismo a nivel individual y familiar.

Como psicólogos podemos investigar estos efectos allí donde empiezan a emerger: las dificultades para incluirse en el orden social del primer grupo de pertenencia – la familia. Nuestra posición es que no se requiere esperar a que los individuos se marginen o excluyan de la comunidad para entonces intervenir con programas de re-educación o rehabilitación. Este estudio busca arrojar luz sobre el momento inicial en que los niños construyen un saber social que les permitirá ser miembros regulados por las normas o sujetos que a través de fantasías – o pasajes al acto – buscan solucionar sus carencias.

Tipo de Estudio

Se trata de un estudio exploratorio que intenta comprender y no sólo describir. Está caracterizado por tres momentos en el acercamiento al problema:

- El momento **exploratorio descriptivo**. Se trata de indagar con el niño o niña, apoyado por su familia, qué sabe y qué no sabe cada niño sobre su genealogía familiar en cuanto a: 1) relaciones de filiación y hermandad en cuatro generaciones (abuelos, padres y tíos, hijos y los hijos al volverse padres) y 2) relaciones de alianza en las mismas generaciones y 3) sobre apellidos y sus reglas de transmisión. La exploración no pregunta de manera directa lo que sabe el niño (como quien diligencia un formulario) sino que conduce al niño a que explore y dé cuenta de lo que su propia indagación y reflexión producen.

- El momento **exploratorio clínico**. Trata de indagar la relación entre las características del saber genealógico producido por el niño – y explicitado en la exploración – y las relaciones familiares según podían deducirse a través tanto de entrevistas iniciales con los padres y su tipo de colaboración con el niño durante la exploración, como de las declaraciones del niño a lo largo de las sesiones.

- La **comprensión**. Trata de analizar desde una perspectiva clínica y cultural el por qué de las relaciones descritas – entre saber genealógico y relación familiar – mediante la construcción de casos clínicos que articulen el contexto y las relaciones familiares con la manera como el niño construye o no un saber genealógico³. Así mismo, crea estrategias de análisis comparado que permiten demostrar gráficamente las relaciones encontradas.

Lo Clínico

El uso que a lo largo de este estudio hacemos del término “lo clínico” exige una precisión. Existen diversas clínicas, según el paradigma que se adopte. En este caso, nos referimos a lo clínico en un sentido ideográfico: el estudio, a lo largo de un período de tiempo, del desempeño de un sujeto para lograr solucionar una tarea o un problema que se le propone; interesa conocer qué estrategias usa, qué obstáculos encuentra y cómo los soluciona y no simplemente anotar si lo logra o no. Por tanto el término no hace aquí referencia al estudio de lo patológico ni a disfunciones de la personalidad sino

³ Como explicamos más adelante, en el capítulo de Resultados, nuestro interés desde un inicio no se reducía a evaluar y clasificar el saber y el no saber de cada niño. Los casos piloto nos habían sensibilizado a buscar *la razón del no saber*. Por esto en el diseño mismo, y luego en el análisis, privilegiamos la comprensión de cada caso en sus particularidades y con relación al contexto. Buscamos siempre comprender y no sólo describir.

al estudio en profundidad de casos para conocer sus particularidades, especialmente útil cuando se trata de problemas poco estudiados⁴.

Adoptar una posición clínica implica tomar los decires y prácticas de los sujetos como significantes reveladores de lo que ese sujeto es, de lo que desea y de lo que niega – incluso sin darse cuenta. Igualmente la clínica posibilita integrar esos decires y prácticas de los sujetos – que son producidos como el material de la investigación – para darles un sentido de conjunto, y no analizarlos como datos sueltos. El análisis lleva precisamente a la síntesis. El caso clínico, como elaboración resultante, es esa síntesis, ya iluminada por la teoría.

Fases de la Investigación

Aunque teoría y práctica estuvieran articuladas a todo lo largo del diseño investigativo, *grosso modo* se puede caracterizar una primera fase centrada en el estudio práctico - en sesiones de trabajo con los niños -, una segunda fase centrada en la elaboración teórica y clínica (que dio lugar a la construcción de los casos y a la producción de las dimensiones, e indicadores); y una tercera fase dedicada a la elaboración y aplicación de estrategias e instrumentos de sistematización y análisis.

Sujetos

En Colombia, en los colegios públicos, el aprendizaje de la lectura y la escritura se inicia a los 6 años, cuando la mayoría de los niños ingresan a 1º. Los niños de clase media alta y alta, que van a colegios privados, inician este aprendizaje uno o dos años después (a los 7 u 8 años) ya que cursan previamente tres niveles de pre-escolar.

Los niños sujetos de la investigación están matriculados en colegios que pertenecen a centros educativos de una Caja de Compensación Familiar. Estos colegios acogen a niños pertenecientes a diversos estratos socio-económicos: niños de clase media baja, y baja alta y media cuyos padres son empleados o trabajadores con derecho a servicios sociales legales a través de la afiliación de su empresa a esta Caja de Compensación Familiar. Son colegios bien clasificados por su nivel de enseñanza y a ellos acuden desde hijos de profesionales de estrato medio-medio hasta niños hijos de obreros, de estrato bajo medio. No se trata de niños de barriadas con padres sin empleo o subempleados.

⁴ En Colombia tratamos de que todo psicólogo en su pregrado (5 años) obtenga una formación clínica básica que estructure su escucha, su mirada y su forma de acercarse a los problemas y situaciones de su práctica.

En cada colegio hay un alto número de niños en 1º: en total 24 grupos en los 10 colegios, con un promedio de 45 niños por grupo.

Con base en los criterios que se les habían explicado, las profesoras escogieron en sus grupos a los niños menos interesados o motivados por el aprendizaje escolar y algunos pocos que se destacaran por su excelente motivación e interés. De esta manera ellas seleccionaron 8 niños muy interesados, 9 niños que estaban repitiendo el año porque no habían logrado interesarse ni avanzar al ritmo de sus compañeros y 13 niños que en el curso del año presentaron desmotivación, desgana frente a lo escolar, e incluso conductas sociales agresivas. Fueron así en total 8 niños interesados en aprender y 22 niños desinteresados. En total se trabajó con 30 niños de 1º de primaria.

Los 9 niños desinteresados que repetían el año se seleccionaron en el primer mes, apenas iniciado del año escolar; los 8 muy interesados dos meses después; los 13 niños que se mostraron desinteresados durante ese año escolar, se eligieron hacia sexto mes escolar. Una vez escogidos los casos, se revisó el "observador del alumno"⁵ en el cual constaba el avance o las dificultades del niño y se tomó nota de su actitud frente a la lectura y la escritura por ser este el aprendizaje más importante al que se enfrentan los niños en ese año escolar.

Autorización de los Padres

A fin de que el niño se sintiera autorizado a indagar sobre su historia familiar y se supiera apoyado por sus padres, el trabajo se iniciaba con una entrevista entre la psicóloga investigadora, el niño o niña seleccionado y sus padres. En ella se le informaba al niño y a sus familiares sobre el interés de la investigación y se planteaba abiertamente a los padres si ellos darían su autorización y apoyo a las indagaciones que el niño hiciera sobre su historia familiar. Si los padres daban su autorización, se iniciaban las entrevistas con el niño o niña.

Producción de la Información con los Niños

Inicialmente se hizo una evaluación exploratoria de los niños que incluía dos aspectos: uno referido a su contexto familiar y otro sobre su saber genealógico propiamente dicho. Para cada uno de ellos se contaba con un instrumento (véase **Anexo 1**. Instrumentos)

⁵ Este es un registro que llevan las profesoras de los colegios seleccionados, en el cual consignan las particularidades del aprendizaje y del comportamiento de cada niño.

No le damos a la palabra evaluación una connotación de clasificación (cuánto sabe de lo que debería saber) sino de exploración; exploración válida no sólo para nosotros como investigadores, sino para el niño/a como investigador.

Entrevista sobre la Vida Cotidiana

Buscaba explorar de qué manera se vivía el niño en la cotidianidad de la vida familiar, qué lugar le asignaban sus padres y familiares en las *prácticas* y en los *decires* de la vida diaria. Permitía además conocer las posiciones subjetivas de los miembros de la familia respecto al niño.

Esta información era fundamental para comprender la ubicación del niño en su familia (predominantemente imaginaria o simbólica), la posición del niños respecto a sus padres (como interlocutor válido o como objeto de cuidados) y para anticipar las posibles dificultades y resistencias que surgirían tanto en el niño como en su familia durante la intervención clínica.

Esta entrevista se constituyó en una valiosa estrategia de exploración que nos permitía indagar el valor de la palabra del niño para los padres y, viceversa, el lugar del diálogo en la relación, las confusiones en las posiciones parentales y la calidad de la relación padres-hijos.

Evaluación del Saber Genealógico

Una vez realizada la entrevista inicial y habiendo el niño y sus padres aceptado participar en la investigación, se iniciaba con el niño la exploración de su saber genealógico usando el instrumento que habíamos construido para esta exploración: "*interrogatorio y gráfico genealógico*". Ver las instrucciones para la elaboración del gráfico genealógico y el Protocolo para la aplicación del Interrogatorio en el **Anexo 1**.

Los instrumentos que diseñamos fueron el resultado de muchos tanteos previos con niños escolarizados que presentaban problemas de aprendizaje y con los cuales habíamos hecho un trabajo clínico desde sus colegios, en los años anteriores. Los instrumentos se fueron produciendo y refinando paulatinamente con base en nuestras intuiciones⁶ y reflexiones sobre lo que los niños típicamente aprenden en sus familias sobre parentesco y en respuesta a las necesidades que el trabajo con ellos nos planteaba. Los niños mismos con su respuesta a la interacción nos indicaban la adecuación o no de nuestros planteamientos.

Igualmente habíamos hecho sondeos sobre saber genealógico con algunos niños de 5 y 6 años, elegidos tan sólo con el criterio de corresponder a esa

⁶ Por supuesto, nuestras intuiciones no se basaban exclusivamente en el conocimiento cotidiano sino que tenían como base nuestra formación básica en antropología cultural.

edad⁷; queríamos indagar si los niños de esta edad tenían claras las nociones básicas de parentesco y transmisión de apellidos, y conocimiento de los miembros de su familia. En los sondeos, los niños y niñas interrogados mostraron conocer bien las nociones que les preguntábamos.

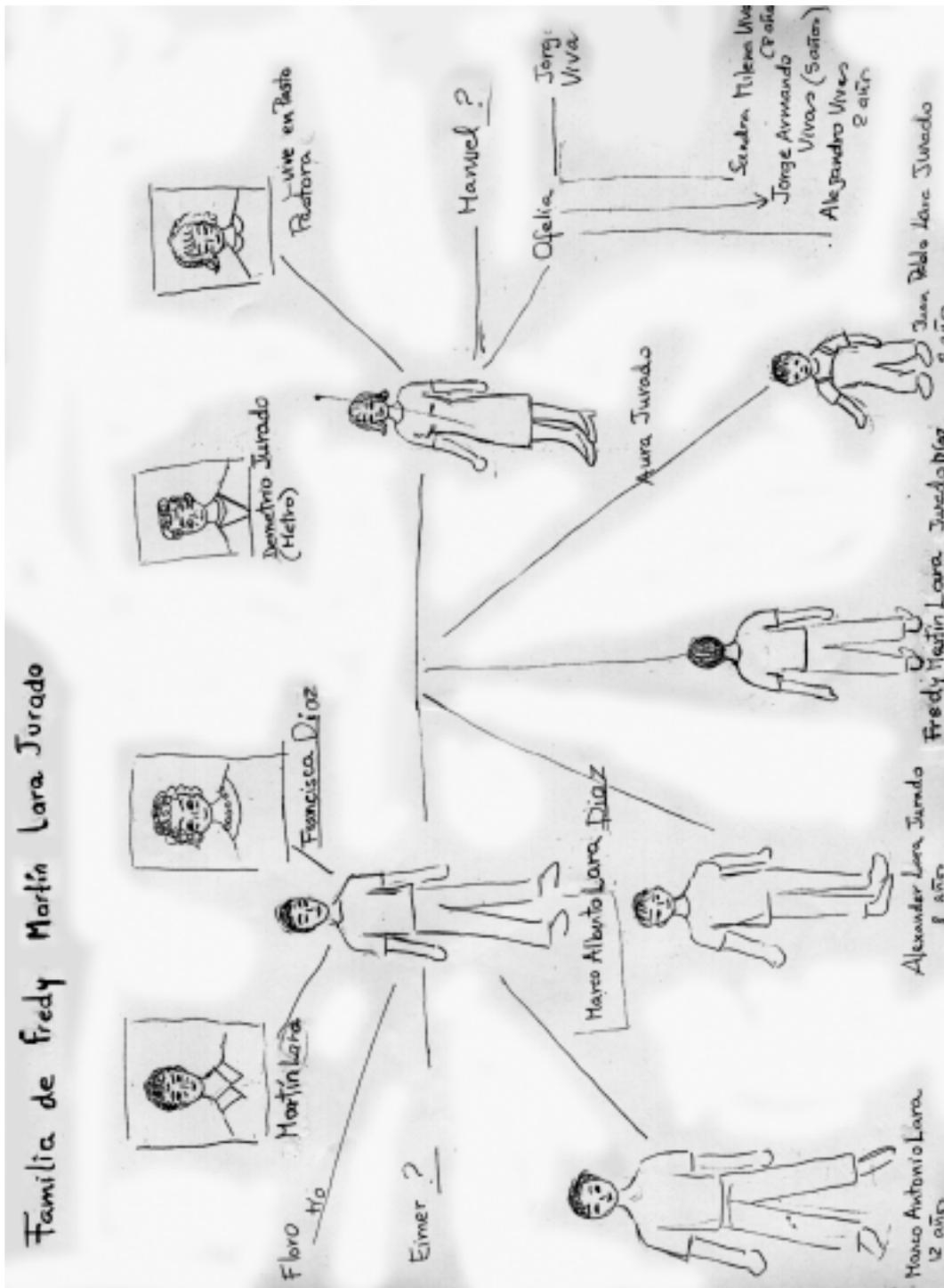
Las nociones elegidas para construir de manera minuciosa el interrogatorio las establecimos y organizamos con base en las explicaciones antropológicas sobre parentesco y filiación⁸ y fundados en el análisis de los elementos constitutivos de la organización familiar normativa en nuestra cultura. Por esta razón el gráfico ordena dos linajes: paterno y materno, y la transmisión de apellidos desde 4 abuelos. Estas nociones nos parecían las básicas en la elaboración de un saber genealógico que permita comprender el lugar que el niño o niña tiene en la familia; pero por supuesto no contábamos con una delimitación ni especificación de qué elementos componen el saber genealógico ni con la descripción -menos aún la explicación- de cómo se construye este saber a lo largo de la vida del niño. No encontramos bibliografía al respecto.

La aplicación del interrogatorio genealógico da lugar a la construcción del *gráfico* de la genealogía del niño en cuatro generaciones (tres ascendentes y una descendente), especificando quién ocupa cada casilla genealógica y cuál es su vínculo de parentesco con el niño y con los otros miembros de la familia. Ver en la página siguiente el ejemplo del gráfico genealógico de uno de nuestros casos.

Adicionalmente el interrogatorio permite explorar qué tipo de argumentación sustenta las explicaciones del niño sobre quién es quién en su genealogía y cómo se adquieren los apellidos.

⁷ Una vez empezamos a indagar el saber genealógico con los 6 niños de esta exploración, comprendimos el error cometido al no fijar otros criterios, y al no haber realizado un estudio piloto para este punto. Nos parecía tan evidente que los niños de 6 y 7 años conocieran esas respuestas básicas, que supusimos era un saber relacionable con la edad.

⁸ Nos fue de gran utilidad el capítulo I de Françoise Zonabend "Una visión etnológica del parentesco y la familia", en *Historia de la Familia*, (Tomo I).



El objetivo de realizar varias sesiones para completar el gráfico – en lugar de una sola inicial de evaluación - era ayudar al niño a construir, mediante una estrategia fundada en la graficación y en la escritura, un saber sobre su lugar genealógico y de las consecuencias que de ello se derivan: cuáles son sus relaciones de parentesco, de dónde proceden sus apellidos, y quiénes son sus parientes. En el **Anexo 30 casos** (Ver CD adjunto) 6 casos aparecen con los gráficos que los niños elaboraron progresivamente en las sucesivas sesiones; esto permite comprender mejor el uso del gráfico y

El interrogatorio y el gráfico genealógico permiten no sólo evaluar qué sabe el niño, sino que crean además condiciones para que el niño:

- se sienta autorizado a formularse preguntas sobre su pasado y el de sus padres
- objetive y pueda reconocer su no saber sobre sus parientes
- utilice la lectura y la escritura en un contexto nuevo en el que éstas se pueden cargar de sentido, en cuanto portadoras de un saber importante para él.

Es decir, que el mismo instrumento sirve para que el psicólogo investigador evalúe qué sabe el niño; pero igualmente para que el niño o niña objetiven sobre el papel sus confusiones o no saber y puedan con el apoyo del investigador empezar su propia indagación hasta completar el gráfico.

Se pasaba así a hacer entrevistas sucesivas, cada 8 o 15 días (según la disponibilidad de los niños), en las cuales se iban haciendo variaciones al gráfico y consignación escrita de las declaraciones del niño. Se avanzaba en la construcción del gráfico llenando las casillas vacías y corrigiendo las confusiones (se guardaba registro del gráfico de cada sesión en el legajador del niño). Al finalizar cada sesión se leían *con* el niño las declaraciones sobre las que era necesario insistir para que recordara lo que aún no sabía o confundía. En ocasiones se escribía con él una pequeña nota a sus padres en la cual se precisaban los aspectos que debía averiguar. Se llevaba un registro fidedigno tanto de sus declaraciones como de las modificaciones que se hacían al gráfico; se tomaba nota de la actitud del niño con relación a la indagación. Esta se realizaba dentro del colegio, generalmente en la oficina de la psicóloga escolar.

La interacción con la investigadora estaba dirigida a movilizar al niño o niña para modificar sus ideas y construir un saber de orden simbólico. Además del interrogatorio y el gráfico genealógico se diseñó la *estrategia de los colores* para hacer el seguimiento de los apellidos a través de las generaciones, y el *gráfico de las casitas* para separar los dos linajes, paterno y materno. (Véase la explicación en el **Anexo 1**, y en la página siguiente como ejemplo el dibujo realizado en la intervención con uno de los niños.)

El cierre de la intervención se producía cuando el niño o niña había logrado completar el gráfico genealógico, incluyendo la proyección al futuro (es decir proyectarse en sus descendientes, señalando relaciones y transmisión de apellidos).



En algunos casos, se logró hacer una evaluación final que permitiera analizar si el niño o niña lograba generalizar los principios que rigen la sucesión de las generaciones y la transmisión de apellidos. Se les leía un cuento⁹ que permite la distinción de las generaciones y su permutación a lo largo de la vida de los personajes; así mismo, posibilita evaluar si el niño ha comprendido la lógica de la transmisión de los apellidos.

Seguimiento Familiar y Escolar

Todos los familiares que vinieron a la entrevista de autorización aceptaron colaborar con sus hijos en la indagación; a lo largo de la exploración se les solicitaba, por medio de notas que se escribían entre la psicóloga y el niño, colaborar dando explicaciones al niño. Ocasionalmente, cuando el niño estaba muy confundido o decía que no había logrado averiguar en casa, se solicitaba a los padres venir a una entrevista con la psicóloga y el niño.

Aparte se pedía información a la maestra del niño sobre su interés en el aprendizaje, su avance en el aprendizaje escolar, la colaboración de los padres en el proceso del niño – en especial cuando ella solicitaba actividades de refuerzo - así como sobre cualquier otra modificación que ella observara.

Cómo se Hizo el Análisis: Los Casos

El Registro

Con el fin de registrar todas las declaraciones del niño, sus padres y la psicóloga, a lo largo de toda la intervención, se utilizó la técnica del registro manuscrito textual de todos los intercambios verbales. Este manuscrito, realizado por la psicóloga, cumplía dos objetivos:

1. servir como registro fidedigno de la intervención y de sus resultados.
2. posibilitar al niño una familiarización con la lectura y la escritura como actividades plenas de sentido ya que el registro de sus declaraciones, de sus preguntas y de las aclaraciones de la psicóloga valorizaba el lenguaje escrito.

⁹ El cuento utilizado, "Un banquito para el padre", es un cuento medieval que narra las relaciones entre 3 generaciones (abuelo, padre e hijo), y sitúa el conflicto en el relevo generacional. Este cuento sólo se utilizó con los niños que terminaron la intervención. Por esta razón no lo destacamos aquí entre los instrumentos utilizados. Con un grupo de 46 niños de 2º de primaria (que evaluamos posteriormente) sí lo utilizamos ampliamente, logrando establecer si los niños comprendían la diferencia generacional, el relevo de generaciones, y el efecto del paso de los años en las distintas generaciones. Al pedir al niño asignar nombres y apellidos, se podía igualmente valorar su comprensión de la transmisión de apellidos.

La psicóloga escribía de tal manera que el niño pudiera leer los nombres y vínculos que anotaba en el gráfico y, en ciertos momentos, leía para él sus declaraciones para objetivar su saber, su no saber y sus confusiones. Así mismo se escribían cartas y notas a los padres con la participación del niño para propiciar la colaboración de los padres en la búsqueda del niño (no tenemos copia de estos textos). Si bien conservamos la totalidad de los registros manuscritos, este material no se podrá presentar en el cuerpo de este informe para proteger la identidad de las familias y los niños pues allí figuran en todos los gráficos y registros los nombres y apellidos reales de todos los miembros de la familia y sería imposible ocultarlos. Sí presentaremos, para dar una idea del trabajo, los gráficos genealógicos sucesivos, producidos en los 6 casos del trabajo preliminar; los nombres y apellidos de los niños y de sus familiares cuyos casos presentamos han sido modificados (tanto en la descripción del caso como en los gráficos) para garantizar la confidencialidad de la información por cuanto las historias incluían información sobre la dinámica familiar que mostraba problemas y conflictos íntimos e incluso en ocasiones secretos. Igualmente recordamos que todos los casos se adelantaron contando con la autorización explícita de los padres.

Cada registro incluye las diferentes entrevistas realizadas, los diagramas o gráficos genealógicos producidos y modificados a lo largo de las sesiones. Este es el material de base a partir del cual se organizó, sistematizó y analizó la información de esta investigación.

Estudios en profundidad

A fin de dar cuenta de los resultados de una manera coherente, que nos permitiera tener una visión global del desempeño y características de cada uno de los niños a lo largo de la interacción, decidimos hacer, en primer lugar, un análisis cualitativo en profundidad de cada caso. Fue así como retomamos toda la información producida a lo largo de cada proceso, distinguiendo para cada niño o niña los siguientes temas:

Remisión de la maestra

Contexto familiar – según entrevista (s) con el niño/a y los padres

Saber genealógico al iniciar

Proceso de las entrevistas (incluyendo los avances en saber genealógico y la actitud del niño/a durante la interacción);

Análisis del caso

Conclusiones

Con toda esta información construimos cada uno de los 30 casos clínicos que aquí presentamos, en los cuales buscábamos encontrar **un sentido al saber, al no saber** y al desempeño del niño a lo largo de la intervención. La construcción de los casos, en cuanto estudios de caso, nos permitió empezar a intuir relaciones entre estos niños, su contexto familiar concreto y

específico, y las características que presentaba en su saber genealógico y en su actitud frente a la investigación.

Valorar el Saber Genealógico en Cada Caso *Construcción de Estrategias e Instrumentos Cualitativos*

Deslindar las dimensiones del saber genealógico

Llamamos **dimensiones** a los principales componentes del saber genealógico para niños y niñas de 6 a 7 años que están construyendo este saber, en una cultura similar a la nuestra.

Cada dimensión la construimos con base en los principales aspectos de nuestro objeto de estudio: el saber genealógico en los niños. Estas dimensiones si bien tienen su fundamentación conceptual en los elementos básicos de las teorías antropológicas del parentesco, igualmente se basan en los temas de la entrevista guiada y los campos espaciales y líneas de relación del gráfico genealógico.

Seis han sido las componentes o dimensiones establecidas, que incluyen los principales aspectos que conforman el saber genealógico, concebido de una manera no científica sino vivencial y operativa, tal como los niños lo producen y utilizan. Estas 6 dimensiones, aunque en ciertos aspectos se encabalgan, nos permiten resaltar los aspectos fundamentales de la inscripción en el parentesco, tal como los encontramos en los 30 casos.

Las **dimensiones** que utilizamos son:

Familia- parentela
Linajes
Generaciones
Parentesco
Apellidos
Memoria familiar

Familia - Parentela: en esta dimensión incluimos las enunciaciones del niño/a referidas a quiénes conforman su familia – tanto en el sentido restringido de familia con la que convive como familia extensa. Así mismo recoge sus ideas sobre qué funda las relaciones familiares y cómo se origina una familia.

Linajes: esta dimensión recoge las enunciaciones que dan cuenta de cómo ubica el niño/a su padre, madre y familiares en las dos ramas familiares, paterna y materna que el gráfico separa.

Generaciones: Como el gráfico está construido en un esquema que separa generaciones, esta dimensión explora si el niño diferencia generacionalmente

a sus familiares y si relaciona la diferencia generacional con la filiación. Así mismo, indaga cómo el niño/a piensa la relación tiempo (como edad y ciclo vital) y lugar en las generaciones.

Parentesco: Esta dimensión recoge las declaraciones del niño/a relativas a vínculos y términos de parentesco, indagando su comprensión de las mismas. Explora la comprensión del parentesco como sistema.

Apellidos: Indaga la comprensión que el niño/a ha logrado de los apellidos familiares como marca de nominación y pertenencia y si comprende y aplica las normas culturales de su transmisión.

Memoria familiar: En esta dimensión indagamos si ha habido vinculación del niño/a con sus parientes de ambos linajes y el tipo de de transmisión que se le ha hecho de la historia familiar. Se explora la existencia o no de relatos ricos en personajes y anécdotas familiares que le permitan arraigar su identidad y pertenencia.

Definir Indicadores

Para cada dimensión definimos **indicadores** que dieran cuenta de los diversos elementos que conforman el saber genealógico de estos niños, dada su edad y condición social. Dos dimensiones -*Parentesco* y *Apellidos*- incluyen un número mayor de indicadores (6 cada una); en parte porque se indagaron en mucho detalle, en parte porque su elaboración progresiva por el niño puede explorarse con mucha precisión. Para la dimensión *Generaciones* definimos 5 indicadores; para *Familia* y *parentela* definimos 4 indicadores. Las otras 2 dimensiones tienen pocos indicadores: para *Linajes* sólo se consideran 2, que dan cuenta de lo fundamental de esta dimensión; para *Memoria familiar* establecimos 3 indicadores que recogen los aspectos indagados. (Ver el listado de todos los indicadores de Saber genealógico y las descripciones de cada uno en **Anexo 2**)

Ejemplos:

DIMENSIÓN 1: FAMILIA/PARENTELA (4 indicadores)

Indicador 1: Quiénes pertenecen

Indicador 2: Parentela incluye o no a muertos y desconocidos

Indicador 3: Qué funda relaciones familiares

Indicador 4: Cómo se origina una familia

DIMENSIÓN 2: LINAJES (2 indicadores)

Indicador 1: Ubicar parientes en linajes

Indicador 2: Cada padre tuvo su familia de origen (linaje).

Todos los indicadores se refieren a lo que los niños y niñas respondieron verbalmente o lograron indicar a nivel gráfico en respuesta al interrogatorio o como resultado de su indagación; por tanto *son indicadores de lo que piensan los niños (de cómo entienden, o qué entienden)*, no de lo que sienten, ni de cómo actúan con relación a cada aspecto del saber genealógico.

El procedimiento para delimitar el contenido de los indicadores fue el siguiente:

- a) Para cada dimensión anotamos todas las declaraciones de niños y niñas entre 6 y 8 años¹⁰, así como sus operaciones referentes al gráfico correspondientes a dicha dimensión.
- b) Aglutinamos por similitud temática las declaraciones y operaciones sobre el gráfico, y delimitamos el indicador correspondiente a ese tema.

Cada indicador fue luego definido, diferenciando el aspecto que recubre de los demás aspectos de la dimensión. La definición contiene dos elementos:

-delimita el aspecto específico del saber genealógico al que ese indicador se refiere;

- da cuenta de los momentos por los que pasan los niños de esta edad en el proceso de apropiación del concepto genealógico al que se refiere el indicador. Por tanto muestra el avance desde descriptores fantaseados hasta descriptores de carácter simbólico. Esto nos permite hacer visible y valorar en el mismo indicador estados diferenciados del saber genealógico – con lo cual se puede comparar el saber inicial con el saber final de un mismo niño, o comparar diversos casos frente al mismo indicador.

A continuación anotamos como ejemplo las definiciones de los 4 indicadores de la Dimensión Familia/ Parentela. Las definiciones para los indicadores de las 6 dimensiones aparecen en el **Anexo 3**.

1. DIMENSIÓN FAMILIA/PARENTELA (4 indicadores)1. INDICADOR: *Quiénes pertenecen*

Este indicador muestra cómo entiende el niño/a ser parte de su familia y parentela: a quiénes incluye – personas allegadas, sólo familia cercana, familiares lejanos, familiares de una sola rama o de ambas. Igualmente

¹⁰ A fin de tener una mayor riqueza y variedad de declaraciones ampliamos el corpus con las respuestas de niños y niñas en otra exploración que realizamos con los mismos instrumentos, con 46 niños de 2º de escuela primaria (7 a 8 años), en uno de los colegios de los 30 casos.

denota la riqueza o pobreza de experiencias familiares amplias en cuanto frecuentación y nominación de parientes, así como de relatos.

2. INDICADOR: *Parentela incluye o no a muertos y desconocidos*

El indicador muestra si el niño/a conoce o no y si da cuenta de una parentela amplia que incluye no sólo a vivos, sino muertos y ausentes. Igualmente si sabe o supone la existencia de parientes que no ha frecuentado o antepasados de los que poco se habla.

Más que de experiencias, este indicador da cuenta de la presencia o ausencia de narraciones y relatos que hagan presentes a los ausentes y a los muertos.

3. INDICADOR: *Qué funda relaciones familiares*

Este indicador muestra cómo entiende el niño/a lo que vincula a los familiares y parientes: si funda la relación familiar en afectos, en cercanía, en convivencia, en vínculos de parentesco consigo mismo o también de los parientes entre sí.

4. INDICADOR: *Cómo se origina familia*

El indicador muestra cómo entiende el niño/a el origen de su familia y de las familias en general: si lo relaciona, y cómo, con la existencia de la pareja parental, y a nivel general, con parejas que tienen hijos, los cuales a su vez crecen, se unen y tienen nuevos hijos.

Distinguir categorías

Una vez definidos los indicadores para cada dimensión, fue necesario distinguir diferentes niveles de apropiación del saber genealógico. Establecimos así tres **categorías** en todas las dimensiones, que van del nivel más simple o fantasioso de elaboración del saber (categoría A) al más complejo y simbólico que encontramos en estos niños (categoría C). La categoría A corresponde al nivel más bajo de apropiación del saber genealógico, la B a un nivel intermedio, y la C a un nivel en el que el niño/a ya comprende los principios y logra generalizar. Por tanto, la categoría más alta en todas las dimensiones – la C – no corresponde al nivel más complejo que pueda producir un adulto o un científico social, sino al más elaborado para niños como ellos, referido a las modalidades de familia actualmente vigentes en su cultura.

Las **categorías** definidas para cada dimensión tienen estas especificaciones:

Categoría A. Recoge el saber del niño en la forma fantaseada o confusa en que este lo verbaliza. Aunque usa la terminología del parentesco, el niño/a aún no la comprende.

Categoría B. Muestra un avance por cuanto el niño o niña empieza a comprender términos, vínculos y lugares; su saber genealógico es de carácter funcional, y sus operaciones generalmente parten de sí mismo (ego), pensado y nombrado a partir de su posición genealógica, respecto a los demás.

Categoría C. Tiene como particularidad que el niño o niña comprende las relaciones, nombres y términos del parentesco y se ha apropiado de los principios generales que rigen ese tipo de saber. Logra comprender su funcionamiento partiendo de otros familiares (no sólo de sí mismo), e incluso con respecto a otras familias. En esta última categoría se hace evidente que el niño/a ha aceptado y se ha incluido junto con sus parientes en una ordenación simbólica del parentesco, incluso si aún no maneja cabalmente toda su terminología, ni puede enunciar sus principios – aunque sí los aplica.

El siguiente ejemplo permite ver cómo se entrecruzan indicadores y categorías para una dimensión:

1. DIMENSIÓN FAMILIA/PARENTELA

	CATEGORÍA A	CATEGORÍA B	CATEGORÍA C
<i>INDICADORES</i>	<i>Noción imprecisa y subjetiva de familia y parentela (más impregnada de lo imaginario)</i>	<i>Funcionalmente sabe qué es familia; aún no tiene claros los principios del parentesco.</i>	<i>Comprende qué es familia y parentela en nuestra cultura (más fundada en orden simbólico del parentesco)</i>
<i>1. INDICADOR Quiénes pertenecen</i>			
<i>2. INDICADOR Parentela incluye o no a muertos y desconocidos</i>			
<i>3. INDICADOR que funda relaciones familiares</i>			
<i>4. INDICADOR Cómo se origina familia</i>			

Elegir los descriptores

Como descriptores de cada indicador retomamos las declaraciones de los niños¹¹ que recogieran lo esencial de ese campo. Luego elegimos los que correspondían a los diferentes criterios de dificultad que habíamos definido para cada categoría (A, B y C) y elegimos para cada indicador 3 descriptores: 1 por cada categoría. De esta manera logramos describir para el saber genealógico correspondiente a cada indicador tres niveles de apropiación, y esto para los saberes de todas las dimensiones. En algunos casos, nos fue necesario separar dos niveles de logro en la misma categoría para el mismo indicador, debido a que los descriptores eran muy variados, y no queríamos ampliar el número de indicadores.

Quisimos evitar que los descriptores de mayor complejidad en cada indicador – categoría C –, dieran cuenta de un estado ideal del saber genealógico. Para lograrlo, revisamos y ajustamos el nivel de complejidad de cada categoría a las producciones de los niños evitando que el descriptor quedara formulado en términos excesivamente teóricos, que no corresponden al saber real de los niños, sino a nuestra lectura de sus enunciados.

Ejemplo de descriptores:

1. DIMENSIÓN FAMILIA/PARENTELA

	CATEGORÍA A	CATEGORÍA B	CATEGORÍA C
<i>INDICADOR</i>	<i>Noción imprecisa y subjetiva de familia y parentela (más impregnada de lo imaginario)</i>	<i>Funcionalmente sabe qué es familia; aún no tiene claros los principios del parentesco.</i>	<i>Comprende qué es familia y parentela en nuestra cultura (más fundada en el orden simbólico del parentesco)</i>
<i>1. INDICADOR Quiénes pertenecen</i>	* En su familia incluye a quienes conviven en su casa: allegados, parientes, inquilinos, empleada, animales domésticos, etc.	*Su idea de familia incluye a diversos miembros (que conviven o no con él o ella) a quienes nombra por el término, aunque no entienda bien la relación de parentesco, ni de cual de sus padres son parientes.	*Tiene claro quiénes hacen parte de su familia, porque sabe que son familiares del padre o de la madre. Su idea de parentela es bastante precisa y amplia; incluye abuelos, tíos, primos, y otros.

La tabla continúa en la página siguiente.

¹¹ Cada descriptor fraseado en términos de las declaraciones de los niños está precedido de un asterisco*.

<p>2.INDICADOR <i>Parentela incluye o no a muertos y desconocidos</i></p>	<p>*Conoce muy pocos familiares y/o sabe que sus padres tienen otros familiares – padres, tíos, abuelos – que hacen parte de su familia, aunque él no los haya conocido.</p>	<p>* Conoce a buena parte de sus familiares, y los incluye entre su parentela; aún no se pregunta por los abuelos o tíos faltantes en su familia, ni incluye a familiares muertos o con quienes se guarda distancia.</p>	<p>*Tiene claro que la parentela incluye a quienes están vivos y muertos. Comprende que existieron otros parientes (ej. padres de los abuelos), que murieron hace tiempo o se alejaron; se pregunta sobre esos parientes lejanos que hacen parte de su parentela.</p>
<p>3. INDICADOR <i>qué funda relaciones familiares</i></p>	<p>* La idea de familia es imprecisa y subjetiva, no sabe qué tipo de relaciones la definen; está basada en su experiencia directa – a quienes trata, con quienes convive -, en los afectos (quienes le demuestran cariño e interés) y en interpretaciones personales (derivadas de su imaginación) de los vínculos que lo ligan a estas personas.</p>	<p>Nivel 1: *Entiende las relaciones de los parientes con él o ella, pero no de ellos entre sí. Su idea de familia se basa en comprender vínculos y términos en tres generaciones, pero no siempre cubre ambos linajes. Nivel 2: *Su idea de familia implica comprensión del parentesco existente entre familiares cercanos (qué son abuelos, tíos y primos entre sí) y no sólo la relación de ellos consigo mismo.</p>	<p>*Comprende los vínculos que unen a abuelos, padres, tíos, nietos y sobrinos entre sí, y los vínculos de alianza en las parejas. Logra suponer la existencia de abuelos desconocidos, y entender la parentela como una red ordenada.</p>
<p>4. INDICADOR <i>Cómo se origina familia</i></p>	<p>*No sabe que su familia se originó en la conformación de la pareja de sus padres.</p>	<p>*Sabe que su familia se formó por la unión permanente o temporal de sus dos padres, quienes tuvieron uno o más hijos, y que los parientes de ellos son de su familia.</p>	<p>*Sabe que en nuestra cultura las familias se continúan mediante las uniones en pareja de los miembros de las nuevas generaciones.</p>

Las tablas con todos los descriptores para cada dimensión de saber genealógico aparecen en el **Anexo 2**.

Uno de nuestros mayores cuidados al definir los descriptores fue el de ser siempre fieles al pensamiento de los niños con relación a su situación personal y familiar. Por esta razón, para ciertos descriptores consignamos el contexto familiar particular relacionado con tal descriptor. Anotamos dicho

contexto bajo el nombre de particularidad familiar. El interés de esta precisión es dejar constancia de que los niños no producen ideas como respuesta a problemas racionales en abstracto sino para darse a sí mismos una explicación frente a una situación familiar confusa o angustiante.

Ejemplos:

1. DIMENSIÓN FAMILIA/PARENTELA

	CATEGORÍA A	CATEGORÍA B	CAT. C
	<i>Noción imprecisa y subjetiva de familia</i>	<i>Funcionalmente sabe qué es familia</i>	<i>Comprende qué es familia</i>
1. INDICADOR <i>Quiénes pertenecen</i>		*Su idea de familia está ligada al grupo familiar del padre o madre con quien convive. PARTICULARIDAD: La mayoría son hijos de padres separados o madres solteras.	
2. INDICADOR <i>Parentela incluye o no a muertos y desconocidos</i>	*Conoce muy pocos familiares; no sabe que sus padres tienen otros familiares – padres, tíos, abuelos – que hacen parte de su familia, aunque él no los haya conocido. PARTICULARIDAD: Se trata de niños cuyas familias no sostienen relación con abuelos y familia extensa, ni los incluyen en los relatos cotidianos.		
4. INDICADOR <i>Cómo se origina familia</i>		*Tiene una noción de pareja ocasional, basada en una idea de encuentro fortuito, que no da lugar a pareja estable. PARTICULARIDAD: La mayoría son niños hijos de padres tempranamente separados o madres solteras.	

Cómo evaluamos el saber genealógico de cada niño

La distribución de los descriptores en 3 categorías, en cuanto denotan diversos niveles de apropiación o comprensión de cada aspecto de una dimensión - evaluado por cada indicador -, nos permitieron:

- valorar el **saber inicial** de los 30 casos al iniciar las entrevistas guiadas;
- comparar el saber inicial de cada niño con el saber logrado al completar el gráfico y terminar las entrevistas (**saber final**).

Traducir a Rejillas el Saber Genealógico Inicial y Final. Retomando los indicadores para cada dimensión y los niveles de apropiación distribuidos en categorías hicimos una rejilla matriz con todos los descriptores para evaluar el saber de los niños/as en cada indicador de cada dimensión. (Véase **ANEXO 4**). Debido a que la gran mayoría de los niños había tomado 2 o más sesiones para organizar su saber genealógico, en cada rejilla se consigna con un color diferente el estado inicial y el estado final del saber genealógico en cada caso. (Ver en ANEXO 30 CASOS - CD adjunto las rejillas de cada niño o niña en las 6 dimensiones).

Ejemplos a continuación:

Niño/a: 3 Ximena Sánchez Salinas Edad: 6 años

Estado Inicial: (X) Estado Final: (X)

Nº de sesiones: 2 sesiones

Motivo final del proceso: Aclara lo faltante.

1. DIMENSIÓN FAMILIA/PARENTELA

	CATEGORÍA A	CATEGORÍA B	CATEGORÍA C
<i>Indicadores</i>	<i>Noción imprecisa y subjetiva de familia y parentela</i>	<i>Funcionalmente sabe qué es familia; aún no tiene claros principios del parentesco.</i>	<i>Comprende qué es familia y parentela en nuestra cultura</i>
1. INDICADOR <i>Quiénes pertenecen</i>			X X
2. INDICADOR <i>Parentela incluye o no a muertos y desconocidos</i>			X X
3. INDICADOR <i>Qué funda a las relaciones familiares</i>		Nivel 1 Nivel 2	X X
4. INDICADOR <i>Cómo se origina familia</i>			X X

2. DIMENSIÓN LINAJES

	CATEGORÍA A	CATEGORÍA B	CATEGORÍA C
<i>Descripción de indicadores</i>	<i>No reconoce linajes</i>	<i>Diferencia linajes</i>	<i>Comprende los linajes como un ordenamiento</i>
1.INDICADOR: <i>Ubicar parientes en linajes</i>			X X
2.INDICADOR: <i>Cada padre tuvo su familia de origen (linaje).</i>		X X	

Otro ejemplo:

Niño/a: **21 Manuel Hernando Rico Mondragón** Edad: 6 años
 Estado Inicial:(X) Estado Final: (X)

Nº de sesiones: 10. En 5ª cita abuela explica historias familiares, y desde entonces empieza a comprender y organizar su saber genealógico.

1. DIMENSIÓN FAMILIA/PARENTELA

	CATEGORÍA A	CATEGORÍA B	CATEGORÍA C
<i>INDICADORES:</i>	<i>Noción imprecisa y subjetiva de familia y parentela</i>	<i>Funcionalmente sabe qué es familia; aún no tiene claros principios del parentesco.</i>	<i>Comprende qué es familia y parentela en nuestra cultura</i>
1.INDICADOR <i>Quiénes pertenecen</i>	X		X
2. INDICADOR <i>Parentela incluye o no a muertos y desconocidos</i>	X	X	
3. INDICADOR <i>Qué funda a las relaciones familiares</i>	X	Nivel 1 X Nivel 2	
4. INDICADOR <i>Cómo se origina familia</i>	X		X

2. DIMENSIÓN LINAJES

	CATEGORÍA A	CATEGORÍA B	CATEGORÍA C
	<i>No reconoce linajes</i>	<i>Diferencia linajes</i>	<i>Comprende linajes como ordenamiento</i>
1.INDICADOR: <i>Ubicar parientes en linajes</i>	X	X	
2.INDICADOR: <i>Cada padre tuvo su familia de origen (linaje).</i>	X	X	

**Valorar Contexto Familiar y Actitud del
Niño/a frente a Saber Genealógico**
Construcción de Estrategias e Instrumentos

Cuadro síntesis de contexto familiar según indicadores descriptivos

Elaboramos un cuadro síntesis que resume cada caso adoptando el siguiente orden:

DATOS BÁSICOS

Para cada caso retomamos algunos datos básicos que nos brindan una primera información:

- a) Quién vino a la entrevista: ambos padres, madre sola, padre solo.
- b) Con quién vive y con quién permanece. Uso particular de espacios y objetos
- c) Pareja parental. Tipo de relación y manera de inscribir al niño/a.

Tanto el tipo de pareja como la estabilidad de la relación se detallan con relación a la historia y situación de este niño/a en particular. Estos dos aspectos se describen pero no se califican. No se indaga ni evalúa la relación conyugal en cuanto tal; sólo se toma en cuenta su posición como pareja parental, en cuanto al tratamiento que le dan o le han dado al niño/a.

Estos aspectos no se proponen como indicadores calificables por cuanto una misma situación objetiva – ej. “separados” puede ser bien manejada para la crianza del niño y en sí misma no afecta negativamente. Igualmente, padres distantes como pareja pueden sostener su relación con los hijos o ponerse de acuerdo sobre su crianza. Además, una aparente estabilidad a veces encubre desacuerdos continuos sobre los hijos o silencia situaciones socialmente no aceptadas.

RELACIONES PADRES-HIJOS

Describe cómo y quién cumple las tareas parentales de crianza y qué funciones parentales se cumplen en cada caso. Se entiende que tanto las funciones paternas como las maternas pueden ser cumplidas por diversas personas, no necesariamente el padre o la madre biológicos.

Se utilizan los siguientes descriptores en el cuadro:

1. funciones paternas
2. regularidad y disponibilidad del padre
3. lugar del padre en discurso familiar
4. funciones maternas
5. regularidad relación con la madre

RELACIÓN DE AUTORIDAD:

Cómo se organizan en la vida diaria las rutinas y exigencias, existencia o no de normas, y quién asegura su cumplimiento. Formas de corregir y metas de la corrección. Exigencias de autonomía, o dificultad de permitirla.

INSCRIPCIÓN GENEALÓGICA DEL NIÑO/A

Cómo ha sido inscrito el niño/a por la familia y por los padres en el lugar genealógico que le corresponde (a partir de las funciones parentales).

Se utilizan para el cuadro los siguientes descriptores:

1. Lugar genealógico del niño en la familia
2. Referencia al pasado familiar
3. Diálogo
4. Relación con parentela
5. Actitud frente al saber genealógico

Deslindar las dimensiones del Contexto Familiar

Llamamos **dimensiones** del contexto familiar a los principales componentes de la organización familiar – tanto a nivel objetivo como subjetivo - para niños y niñas de 6 a 8 años de sector popular y medio bajo..

Cada dimensión la construimos con base en las principales funciones y tareas psico-sociales que en principio cumplen las familias de nuestra cultura occidental contemporánea en la crianza de los niños. Estas dimensiones se fundan en conceptos propuestos por la sociología de la familia¹², la psicología cultural y el psicoanálisis e igualmente retoman los temas que emergieron en la entrevista clínica inicial con los padres de los niños, así como durante las entrevistas ocasionales.

Para realizar el análisis comparado de los casos definimos 4 componentes o dimensiones, en las cuales logramos incluir los principales aspectos de la organización familiar en la cual cada niño está inserto. Ver listado completo y definiciones de todas las dimensiones, indicadores y descriptores en el **Anexo 3**.

Las dimensiones que utilizamos son:

Funciones paternas

Funciones maternas

Autoridad parental o familiar

Lugar genealógico del niño en la familia

¹² Ver el capítulo 1 Marco Conceptual.

Funciones paternas: Esta dimensión da cuenta de qué funciones ha cumplido la figura paterna (padre biológico, padrastro, padre adoptivo, tío o abuelo...) y de qué manera lo ha hecho, distinguiendo el registro meramente biológico de las funciones domésticas o sociales de la crianza, y de las funciones genealógicas o simbólicas.

Funciones maternas: Al igual que en la anterior dimensión se busca conocer cómo se han cumplido con el niño/a las funciones maternas, por parte de las diversas figuras a cargo.

Autoridad parental o familiar: Debido a que en diversos casos fue notoria la dificultad de ambos padres para sostener una autoridad respaldada por los diversos adultos cuidadores e incluso para establecer normas y hacerlas cumplir, se optó por definir como una dimensión aparte la autoridad. Se tuvo cuidado de no centrar la indagación en el *tipo* de autoridad ya que nuestro interés no era este sino la coherencia interna y la efectividad de la autoridad existente.

Lugar genealógico del niño en la familia: Esta dimensión apunta a los aspectos subjetivos de las funciones parentales. Intenta dejar en claro, para que resulte contrastable, la manera como los padres asumen (o no asumen) una posición subjetiva de adultos responsables de la formación y protección mesurada de sus hijos/as. Adicionalmente, indica si ha habido prácticas familiares para inscribir a los hijos en la parentela.

Definir Indicadores de Contexto Familiar

Para cada dimensión definimos **indicadores** que dieran cuenta de los diversos elementos que constituyen el contexto familiar para niños como estos (en edad y condición social).

Los indicadores de contexto familiar hacen referencia al funcionamiento de las familias de los niños/as – según se detectó en las entrevistas - y a la manera como los niños/as han sido inscritos en su familia y en la red de parentesco.

Las dos dimensiones sobre *figuras paterna y materna* tienen: la primera 5 indicadores y la segunda 4. El indicador de más en funciones paternas se refiere a cómo se habla del padre en el discurso familiar; este indicador es necesario por cuanto la mayoría de los padres no permanecen en la casa, y en varios casos incluso no viven con el niño y su familia. La dimensión *autoridad parental y familiar* tiene 5 dimensiones, y la dimensión *Lugar Genealógico del niño en la familia* tiene 4 indicadores, dos referidos a cómo los padres asumen subjetivamente sus funciones y dos más ligados a cómo vinculan al niño/a con su pasado familiar y con su parentela actual.

Ejemplos de indicadores por dimensión:

Dimensión 1: Figuras paternas

Indicador 1: genitor

Indicador 2: padre social

Indicador 3: padre genealógico

Indicador 4: regularidad y disponibilidad figuras paternas

Indicador 5: lugar del padre en discurso familiar

Dimensión 3: Autoridad parental o familiar

Indicador 1: normas y exigencias

Indicador 2: metas de la corrección

Indicador 3: consistencia

Indicador 4: tipo de autoridad

Indicador 5: tipo de corrección

Para cada dimensión retomamos las diversas situaciones que emergieron en la entrevista inicial con los padres (generalmente con la madre), y las que con frecuencia aparecían como desvelamiento de un secreto, a lo largo de las sesiones con el niño.

Los indicadores construidos muestran las distintas modalidades de cumplimiento de las funciones parentales, y las posiciones subjetivas de los padres al asumir su posición parental. Al contrario de los indicadores de saber genealógico, estos indicadores no dan cuenta de "proceso" en la organización o funcionamiento de las familias sino que indican lo particular de cada familia en ese período; además, como el trabajo estaba centrado en la indagación del niño, sólo lateralmente podíamos detectar cambios significativos en las relaciones familiares con el niño. Por esta razón, nuestros indicadores apuntan a lo que tiene relación directa con la posición de filiación de los niños/as y a lo que en este tipo de trabajo con los niños se alcanza a detectar sobre sus familias.

Ejemplos de indicadores de FUNCIONES PATERNAS:

2. INDICADOR: *padre social*

En este indicador se muestra si el padre (o figura paterna) cumple las funciones sociales o domésticas y cómo lo hace. El nivel más bajo de cumplimiento se refiere a cuando sólo cumple como proveedor económico; puede igualmente establecer algún tipo de cercanía con el niño/a más fundada en entretenerse o divertirse con él o ella sin preocuparse de su formación. Quienes sí cumplen la función social pueden o bien limitarse a proveer condiciones para que el niño/a sea cuidado y formado o directamente asumir una relación con su hijo/a que promueva los aprendizajes y plantee nuevos intereses y exigencias.

3. INDICADOR: *padre genealógico*

La función simbólica a la cual alude este indicador se refiere fundamentalmente a si el padre (o quien cumple las veces de tal) incluye al niño/a en su parentela en el lugar genealógico que le corresponde¹³, si lo inscribe socialmente como hijo/a – no sólo mediante la inscripción legal (nivel más bajo de cumplimiento), sino dándole al niño/a raíces familiares, modelos y principios de cómo se es persona en su familia, y mediando la relación con la madre.

5. INDICADOR: *Lugar del padre en discurso familiar*

Este indicador señala la manera como el padre aparece en el discurso familiar, en especial por parte de la madre: va desde el progenitor denigrado y vituperado hasta el valorado. El discurso denigratorio o altamente crítico puede darse incluso aunque se conviva con el padre por lo cual es necesario tomar en cuenta no sólo su presencia en el hogar sino la valoración que se hace de su participación en la crianza y en la vida familiar – según aparece en la manera de referirse a él.

Ejemplos de indicadores de AUTORIDAD PARENTAL O FAMILIAR:

2. INDICADOR: *Metas de la corrección*

Señala qué pretende lograr la autoridad parental -de manera tanto explícita como implícita- al corregir a los hijos/as. Las metas se distribuyen entre dos polos: constreñir o reprimir la agresividad, la falta de respeto, la desobediencia – es decir controlar –; y formar para que el hijo/a entienda las consecuencias sociales de sus faltas y evite volverlas a cometer. Si bien este indicador supone que se corrija a los hijos, el primer descriptor parte de la situación hallada en padres que no los corrigen, como si sus metas implicaran que corregir es dañino, “traumatizante”.

3. INDICADOR: *Consistencia*

Este indicador señala las variantes en la consistencia entre los cuidadores para exigir cumplimiento de normas y exigencias. Va desde la discrepancia total entre los cuidadores, pasa por acuerdos parciales y el mejor nivel se logra cuando hay consenso para exigir y respaldo de las medidas tomadas por otro.

4. INDICADOR: *Tipo de autoridad*

Indica si hay negligencia en el manejo de la autoridad o si esta se ejerce de manera autoritaria, firme, o de manera flexible y razonada.

¹³ Un abuelo puede funcionar como padre genealógico, siempre y cuando lo inscriba en la parentela como nieto, y no como hijo y hermano por tanto de la progenitora.

Establecer Categorías de Contexto Familiar

Para diferenciar el contexto familiar de los 30 casos, según la manera como cumplen los padres sus funciones parentales y asumen su posición de padres, establecimos sólo 2 categorías: A y B.

La primera, A, recoge estilos de crianza contradictorios o desajustados a lo que se espera de padres adultos en cualquier sociedad: padres que no atienden las necesidades afectivas y sociales de los niños sino las suyas propias, que no reconocen la importancia de guiar a los niños en su proceso de formación, ni de acompañarlos en el aprendizaje.

La categoría B, por el contrario, muestra modalidades de ejercer la crianza ajustadas a las necesidades de formación de niños – que por ser menores requieren acompañamiento, guía, y normas - y ajustadas a las exigencias de la sociedad de producir jóvenes adultos autónomos y responsables.

Definir Descriptores de Contexto Familiar

Siguiendo el mismo procedimiento empleado para construir los indicadores de saber genealógico, retomamos las situaciones de crianza expuestas por las familias de los 30 casos; tanto lo que la madre o el padre habían comentado en la entrevista inicial y en otras posteriores, como lo que el niño/a mismo dejaba conocer sobre su crianza y los comentarios de la maestra sobre el interés y compromiso de ambos padres con su educación escolar. Por tanto, no nos basamos en lo que los libros dicen que debe ser una “buena familia” ni en los descriptores de “malos padres” sino que construimos nuestros indicadores a partir de las conductas reales de estos padres y de los sentimientos que expresaban respecto a la situación de crianza (para valorar los aspectos subjetivos de la relación).

Ejemplos de descriptores de Funciones Paternas

	<i>No se asumen funciones paternas o se lo hace mal.</i>	<i>Se asumen bien funciones paternas.</i>
2.INDICADOR <i>padre social</i>	<i>Nivel 1:</i> Proveedor económico. <i>Nivel 2:</i> prácticas afectivas cercanas a mimoseo.	<i>Nivel 1:</i> Provee cuidados y formación. <i>Nivel 2:</i> Promueve aprendizajes y nuevos intereses.
3.INDICADOR <i>padre genealógico</i>	<i>Nivel 1:</i> Dio apellidos. No se interesa por definir filiación, ni dar un lugar genealógico. No funciona como 3º entre niño/a y madre, ni relaciona con parentela <i>Nivel 2:</i> Filiación no se encarna en prácticas simbólicas.	<i>Nivel 1:</i> posibilita crecer, inscribe en parentela. <i>Nivel 2:</i> es adulto protector, formador; posibilita inscripción social en familia

Ejemplo de descriptores de lugar genealógico del niño en la familia

	CATEGORÍA A	CATEGORÍA B
	Niño/a no es ubicado en lugar genealógico que le corresponde	Niño/a es inscrito con prácticas en lugar genealógico que le corresponde.
INDICADOR 1 ^a <i>Figuras paternas asumen o no posición adulta</i>	<p>PADRE: <i>Figura paterna no asume posición de adulto:</i> No es reconocido ni aceptado como figura paterna</p> <ul style="list-style-type: none"> -Utiliza afectivamente a hijo -No protege ni guía a hijo/a -Afectivamente funciona como otro menor -Deja que al hijo/a lo críen otros <p><i>No funciona como adulto protector:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Cuando niño era bebé, lo agredía para castigar a madre infiel. Rechazó a hija/o al nacer por alguna característica - Es temido como figura paterna 	Figura paterna se ubica como padre simbólico
1b <i>Figuras maternas asumen o no posición adulta</i>	<p>MADRE: <i>Madre no asume posición de adulto</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Utiliza afectivamente a hijo -Vive al hijo como quien encarna odio al excompañero -No protege ni guía a hijo/a -Afectivamente funciona como otra menor -Deja que hijo/a lo críen otros 	Figura materna se ubica como madre simbólica

Ver en **ANEXO 4** las Rejillas para clasificar a cada niño según los indicadores y categorías de Contexto Familiar.

Definir Indicadores y Descriptores de Actitud del niño o niña frente al saber genealógico

El componente de nuestro problema "actitud del niño frente al saber genealógico" la presentamos por separado del componente contexto familiar, debido a que no es propiamente un aspecto de lo que el niño sabe sobre su familia y parentela, pero tampoco es una dimensión del contexto familiar objetivo y subjetivo del niño. Es una característica que pudimos valorar en los 30 sujetos y que merece ser destacada, aunque no tenga un peso equivalente a los diversos componentes del saber genealógico ni del contexto familiar.

DIMENSIÓN: ACTITUD DEL NIÑO FRENTE AL SABER GENEALOGICO

INDICADOR 1: Disposición para hablar sobre familia

INDICADOR 2: Disposición inicial para averiguar lo que ignora

INDICADOR 3: Interés promovido a partir del gráfico

INDICADOR 4: Paso de nivel imaginario de interpretación a principios simbólicos

INDICADOR 5: Modalidad de seguridad respecto a familia

INDICADOR 6: Interés por otros conocimientos

Ejemplos de Indicadores:

1. INDICADOR: *Disposición para hablar sobre familia*

Indica cuál es la disposición del niño para hablar y responder preguntas relativas a su familia, bien sea su negativa a hablar o su insistencia en un tema único o bien sea su interés por conocer los personajes y vínculos de su familia e incluso el gusto en hablar de estos temas.

3. INDICADOR: *Interés promovido a partir del gráfico y las entrevistas*

Da cuenta de cómo reacciona el niño/a ante las preguntas que surgen al realizar el gráfico genealógico sobre aspectos que ignora de su parentela: si requiere que se le insista y se le apoye para buscar respuestas, si el interés es despertado por las aclaraciones familiares o surge mediado por la actividad de reflexión en las entrevistas sobre la familia y parentela.

4. INDICADOR: *Paso de nivel imaginario de interpretación a principios simbólicos*

Este indicador da cuenta de los tipos de explicaciones que los niños/as se dan cuando intentan comprender tanto su lugar y el de otros en el parentesco

familiar como el por qué de las relaciones que guardan con él/ella y entre sí. Las explicaciones que inicialmente están basadas en fantasías poco a poco son abandonadas por los niños para ser reemplazadas por explicaciones fundadas en el orden que el niño/a capta en su parentesco e incluso en los principios que fundan dicho orden.

Los descriptores:

Igualmente los retomamos de las situaciones reales de los niños, según nos las explicaron las maestras y los padres de los niños. (ver Rejillas para clasificar cada caso según Actitud frente a saber Genealógico en **ANEXO 4**).

Las categorías:

Usamos dos categorías, A y B, que permiten contraponer conductas muy diferenciadas halladas en estos niños.

Ejemplos de descriptores de Actitud frente al saber genealógico:

	CATEGORIA A	CATEGORIA B
	<i>Desinterés por saber familiar regido por orden simbólico</i>	<i>Interés y curiosidad por saber familiar amplio y por otros saberes.</i>
INDICADOR 1: <i>Disposición para hablar sobre familia</i>	<i>Nivel 1:</i> No quiere hablar de la familia, o de algunos parientes por angustia, rechazo, o apatía. <i>Nivel 2:</i> Quiere hablar continuamente del tema familiar que le angustia y que en casa le está prohibido.	<i>Nivel 1:</i> Muestra interés por pensar su situación en la familia. <i>Nivel 2:</i> Disfruta contando sobre parientes
INDICADOR 3: <i>Interés promovido a partir del gráfico y las entrevistas</i>	<i>Nivel 1:</i> Toma nota, lleva tarea, pero no averigua o se le olvida lo que le contaron. <i>Nivel 2:</i> Retoma aclaraciones y las reflexiona, pero no se apropia de la indagación.	<i>Nivel 1:</i> Trae información que ha aprendido y que utiliza para seguir construyendo el gráfico. <i>Nivel 2:</i> Intervenciones familiares aclaradoras promueven su interés y despiertan curiosidad.

Procedimiento para hacer el Análisis Comparado Intra - Inter Casos

Elección de un procedimiento gráfico para el tratamiento de los datos

Recoger la información de cada uno de los 30 niños/as y sus familias, organizarla como casos, sintetizarla, clasificarla y sistematizarla en rejillas que la vuelven fácilmente manipulable fue una parte fundamental de nuestro tratamiento de la información recogida pero no es suficiente. Era necesario volverla comparable. En otras investigaciones previas habíamos convertido en puntaje numérico los indicadores, adjudicando un valor a cada categoría para obtener puntajes que se pudieran contrastar. Sin embargo, este procedimiento oscurecía el sentido específico del valor del indicador – en especial cuando había dos niveles por indicador – puesto que eliminaba el sentido de la información, la convertía en una calificación (lo cual hemos evitado en lo posible en nuestro estudio). Adicionalmente nos obligaba a presentar como resultado tablas numéricas cuya lectura no traducía de manera explícita las relaciones que queríamos resaltar. Debido a estas consideraciones, optamos por utilizar un procedimiento de representación gráfica para tratar la información ya organizada, siguiendo las indicaciones de Jacques Bertin y colaboradores en su libro *La Graphique et le traitement graphique de l'information* ¹⁴.

Algunos aspectos fundamentales de este procedimiento son:

La lectura de una tabla numérica sólo ofrece una sucesión lineal de detalles o porcentajes respecto a aspectos gruesos mientras que las relaciones, las similitudes que estos detalles tienen entre sí no pueden aparecer plasmadas. ¿Cómo hacer aparecer todas las similitudes? ¿Cómo destacar las diferencias? Al usar un lenguaje gráfico, transcribiendo los datos a gráficas, cada *línea* de datos se transforma en un *perfil*. Los perfiles uno junto al otro muestran las principales **equivalencias de forma**. Adicionalmente, cada perfil es móvil, con lo cual los diversos perfiles se pueden clasificar de diferentes maneras logrando hacer visibles similitudes y diferencias entre los perfiles. De esta manera cada gráfica se manipula – en el sentido real del término, que implica operar con las manos – se mueve y reubica frente a las otras, hasta que permita percibir todas las relaciones que los diversos perfiles guardan entre sí.

Este tratamiento se basa en el hecho de que la percepción visual y espacial permite a cualquiera tomar simultáneamente en cuenta varios elementos y compararlos:

¹⁴ Jacques Bertin, director de Estudios y del Laboratorio Gráfico en la Escuela de Altos Estudios de Ciencias Sociales de París, con la colaboración de todos los miembros de dicho Laboratorio. 1977, Flammarion: Paris.

Agradecemos al profesor Adolfo Perinat por habernos sugerido el uso de este método de análisis.

*El ojo está hecho para percibir similitudes y conjuntos, no solamente palabras y cifras... La simplificación no es sino el reagrupamiento de lo que se parece... El ojo simplifica, suprime las diferencias de lugar, las "distancias visuales" que no tienen significación.. Corrige, permutando las líneas, las irregularidades que percibe... y al hacerlo, retira todo lo que oculta a la organización específica creada por un conjunto finito de datos... El orden específico que aparece no depende de las cifras sino de **la forma de los perfiles**. Cuando esta organización aparece, permite enseguida discutir sobre las modificaciones que asegurarán la mejor comprensión de la información descubierta... (Bertin)¹⁵.*

Una vez simplificados los datos y vueltos comparables – mediante perfiles – se los puede agrupar para hacer visible el orden subyacente; se trata de crear grupos de perfiles similares. Estos perfiles agrupados hacen posible **leer la significación** de cada línea, de cada columna para responder a las preguntas de los objetivos específicos.

Los perfiles deben construirse de tal manera que elimine los detalles innecesarios: elementos comunes a todos, que no permiten contrastación; detalles anecdóticos, que no dan lugar a comparaciones. De tal manera, lo que se busca es **poner de relieve lo esencial** de los resultados del estudio, sin dejar de lado los casos excepcionales.

"La información es una relación. Pero esta relación puede establecerse entre elementos, subconjuntos o conjuntos"¹⁶. La presentación de los resultados exige volver manifiesta y directamente legibles estas relaciones. Esto implica que se deben realizar agrupaciones sucesivas de los perfiles, según diferentes criterios, que permitan resaltar las características que responden a las preguntas de la investigación. Así mismo, un subconjunto puede compararse no sólo con otro subconjunto de la misma serie de perfiles, sino de otra serie. En nuestro caso, un subconjunto de perfiles de saber genealógico inicial se puede comparar con el subconjunto de saber final de los mismos casos; o un subconjunto de contexto familiar favorable a la elaboración del saber genealógico puede contrastarse con uno desfavorable, o con el saber inicial producido por esos niños/as.

Para el tratamiento gráfico de las diversas dimensiones de nuestro problema usamos gráficas verticales, en las que las líneas horizontales corresponden a las dimensiones e indicadores de cada dimensión, y las columnas verticales a las categorías. Adicionalmente usamos colores para distinguir dos aspectos diferentes, según el tema que valoramos:

- diferenciar dos niveles de desempeño, dentro de la misma categoría.

¹⁵ Ibid, p. 7.

¹⁶ Ibid, p. 12.

- diferenciar un estado inicial y un estado final del caso - lo cual ocurre en la valoración del saber genealógico y en la actitud frente al saber genealógico.

Construcción de gráficas de saber genealógico inicial y final intracaso, y agrupaciones intercasos

Para transcribir lenguaje verbal a lenguaje gráfico usamos las siguientes convenciones al convertir en gráficas las rejillas de saber genealógico de los 30 casos.

Cada indicador marcado como existente en la rejilla, se tradujo a un nivel horizontal en la columna, representado por el color elegido según el nivel y la categoría. Usamos colores de gradación creciente:

- en cada categoría, un tono más claro indica el nivel 1, y uno más fuerte en la misma gama el nivel 2;
- la categoría más baja (A) tiene tonos rosados, que suben a rojizos en la categoría media (B) y a salmón y bermellón en la mejor categoría (C).

SABER GENEALÓGICO

Categoría A	Nivel 1	
	Nivel 2	
Categoría B	Nivel 1	
	Nivel 2	
Categoría C	Nivel 1	
	Nivel 2	

Quando eventualmente el nivel de un indicador no aparece marcado (está en blanco), esto indica que no se indagó ese aspecto en las sesiones. En los estados finales esto es frecuente con niños que por diversas razones no llevaron la indagación hasta el final; por ejemplo, terminó el año escolar y no pudieron traerlos a sesión, el niño mismo suspendió la intervención antes de terminar, o enfermó el niño o la psicóloga.

Los mismos colores y tonos se utilizan para marcar tanto el saber inicial como el saber final, para que sea más evidente y legible el cambio en los casos en que sí se produjo.

Agrupaciones. Una vez elaboradas las gráficas de los 30 casos para saber inicial y para saber genealógico final, procedimos a organizar grupos similares. Manipulando y reubicando los perfiles más similares, logramos construir grupos semejantes en su saber inicial y grupos semejantes en su saber final. Posteriormente ordenamos y dimos nombres a los grupos creados para diferenciar su mejor o peor apropiación del saber genealógico, y valorar comparativamente el perfil de cada caso

Comparar saber genealógico inicial y final. Ya definidos los perfiles iniciales y finales de los 30 casos, y ya ubicados en los grupos construidos por comparación, sabíamos en qué grupo habían iniciado y en cuál habían terminado. De esta manera pudimos establecer de manera precisa si había habido avance y qué grado de avance: por ejemplo, pasar de un grupo con deficiente apropiación a uno con apropiación media de saber genealógico o pasar de media a muy avanzada. Pudimos así valorar el avance o no avance de cada caso, el grado de dicho avance (comparación intracaso), y además valorar en conjunto los 30 casos según su avance (comparación intercasos).

Esta comparación se hizo mediante una tabla que separa grupos y marca con franjas de colores la dispersión de los casos.

Construcción de Gráficas de Contexto Familiar Intra-caso y Agrupaciones Inter-casos

Para convertir en gráficas las rejillas de contexto familiar de los 30 casos usamos las siguientes convenciones.

Cada indicador marcado como existente en la rejilla, se tradujo a un nivel horizontal en la columna, representado por el color elegido según el nivel y la categoría.

Usamos colores contrastantes para separar la dos categorías (A y B):

- gama de los naranjas para A,
- gama de los verdes para B.

Y dado que buscábamos distinguir qué tan favorables eran los contextos familiares para que el niño niña construyera su saber genealógico, usamos una gradación desde anaranjado fuerte hasta verde oscuro, para indicar los niveles: anaranjado fuerte el contexto más desfavorable, amarillo oro poco favorable, verde limón favorable, y verde oscuro muy favorable. Los dos niveles de varios de los indicadores pudieron así ser marcados con distinto tono en anaranjados o en verdes.

CONTEXTO FAMILIAR

Categoría A	Nivel 1	
	Nivel 2	
Categoría B	Nivel 1	
	Nivel 2	

Ocasionalmente el nivel de un indicador no aparece marcado (está en blanco); esto indica que ninguno de los descriptores corresponde al caso. En esa eventualidad explicamos en la lectura de los casos a qué situación familiar se refiere.

Para contexto familiar no existe sino un solo perfil en el tiempo, pues no se intentaban valorar cambios en el grupo familiar. Este perfil corresponde a lo que se logró conocer sobre la organización y funcionamiento familiar a través de la entrevista inicial con los padres, las declaraciones del niño, las observaciones de la maestra, y las intervenciones de los padres y familiares a lo largo de las sesiones.

Agrupaciones. Se procedió de igual manera que con los perfiles del saber genealógico, manipulando y reubicando los perfiles, organizándolos en subconjuntos según similitud.

Comparar contexto familiar de los 30 casos. Una vez definidos los perfiles de cada contexto familiar para los 30 casos, y ya ubicados en grupos similares, dimos denominaciones a cada grupo. Tuvimos cuidado de no clasificar las familias como "adecuadas o inadecuadas", funcionales o disfuncionales"; las denominaciones solamente hacen referencia a si favorecen o no el que sus hijos/as se apropien del saber genealógico sobre su familia y parentela.

Construcción de Gráficas de Actitud ante el Saber Genealógico Intra-caso y Agrupaciones Inter-casos

Para convertir en gráficas las rejillas de actitud frente al saber genealógico de los 30 casos usamos las siguientes convenciones.

Cada indicador marcado como existente en la rejilla, se tradujo a un nivel horizontal en la columna, representado por un tono en color lila o azul, elegido según nivel y categoría.

Usamos tonos contrastantes para separar la dos categorías (A y B):

- gama de dos lilas para A,
- gama de dos azules para B.

ACTITUD FRENTE A SABER GENEALÓGICO

Categoría A	Nivel 1	
	Nivel 2	
Categoría B	Nivel 1	
	Nivel 2	

Para actitud frente a saber genealógico, en algunos casos existe perfil inicial y final, y en otros solamente el inicial. Este último caso se presenta con dos tipos de niños:

- aquellos niños elegidos por sus maestras como interesados en el aprendizaje escolar, y quienes de entrada lograron todos sus indicadores en la categoría B.
- los niños que no hicieron ningún cambio o modificación en su actitud frente al saber genealógico a lo largo de las sesiones de intervención, y que permanecieron con el perfil inicial.

Agrupaciones. Se procedió de igual manera que con los perfiles de las anteriores dimensiones, manipulando y reubicando los perfiles, organizándolos en subconjuntos según similitud.

Comparar actitud frente al saber genealógico de los 30 casos. Se procedió de la misma manera que con los perfiles de las dimensiones anteriores.

Capítulo IV

RESULTADOS

Luego de haber aplicado todos los instrumentos siguiendo las estrategias detalladas para la elaboración de los casos y luego de haberlos resumido en cuadros, tradujimos los resultados a lenguaje gráfico y obtuvimos para cada uno de los 30 casos:

un perfil de saber genealógico inicial
un perfil de saber genealógico final
un perfil del contexto familiar
un perfil de actitud frente al saber genealógico.

Hemos organizado la presentación de los resultados de la siguiente manera.

* Resultados **INTRACASO**: En un documento llamado **Anexo Casos** – que se entrega en forma digital como **CD** – hemos organizado para cada caso una carpeta, marcada con el número de identificación del niño o niña. Esta carpeta contiene: el Estudio de caso en profundidad y todas las rejillas, correspondientes a los tres componentes del problema (saber genealógico, actitud frente a éste, y contexto familiar).

* En **Anexos** presentamos:

- ANEXO 5: Los *Cuadros Resumen del Contexto Familiar* de los 30 casos, los cuales fueron elaborados en agrupaciones de 3 o 4 casos, poniendo aparte los niños interesados (casos 1 a 8) y los desinteresados (casos 9 a 30).

- ANEXO 6: Las *Rejillas Grupales de Contexto Familiar*, que agrupan a las familias de los 30 casos, según lo favorables o desfavorables que hayan sido para que el niño o niña elabore un saber genealógico. Cada rejilla indica los descriptores comunes de cada indicador por grupo.

- ANEXO 7: El cuadro que resume el *Proceso de los 30 casos* en las sesiones. Se presentan clasificados y agrupados según su nivel de avance.

En el cuerpo de este capítulo sólo presentaremos y comentaremos las comparaciones **INTERCASOS** (agrupaciones de perfiles según cada componente del problema), y los datos contrastados entre los diversos componentes del problema de investigación.

Componentes del Saber Genealógico y Grados de Apropriación del mismo en los 30 Casos

Nuestro primer objetivo era,

A partir del resultado de las entrevistas guiadas con 30 niños de 6 a 7 años identificar los componentes básicos del saber genealógico y establecer para cada caso los diversos grados de comprensión y apropiación del sistema simbólico del parentesco.

Descomponemos cada aspecto del objetivo enunciado para indicar nuestros hallazgos.

Identificar los Componentes Básicos del Saber Genealógico

Los componentes básicos del saber genealógico son las seis dimensiones que definimos en el **Anexo 2**:

- **Familia/ Parentela**
- **Linajes**
- **Generaciones**
- **Parentesco**
- **Apellidos**
- **Memoria Familiar**

Cada una de ellas ya fue definida, al igual que los 26 indicadores que propusimos para niños de esta edad y condición social y cultural. Estas dimensiones, con sus indicadores y descriptores, son en gran parte resultado de las entrevistas con los niños. Como lo explicamos en el capítulo de Método, estos descriptores son en sí parte de nuestros datos: recogen enunciaciones que surgen de las fantasías de los niños, otras que emergen de su desconcierto y preocupación sobre su familia, algunas son primeras intuiciones sobre el orden del parentesco, otras más parecen surgir de la comprensión inicial de principios genealógicos.

Es necesario destacar que la construcción de los descriptores nos corroboró lo que ya la investigación preliminar había mostrado: que la elaboración del saber genealógico no sigue un proceso lógico racional de apropiación y organización de los elementos del parentesco, hasta lograr un saber claro, coherente, fundado en principios estables. Por el contrario, el gran componente afectivo de este saber se manifiesta en la compleja articulación de lo irracional y fantasioso con lo racional, de los deseos inconscientes con

el deber ser, y con el orden que rige, en principio, al razonamiento consciente.

En segundo lugar, la identificación de los componentes del saber genealógico – dimensiones, indicadores y descriptores - nos sirvió de base para las categorizaciones que luego hicimos al construir los instrumentos de sistematización y clasificación de lo que los niños lograron al inicio de las entrevistas y durante su proceso: las rejillas de saber genealógico, las cuales podrán ser utilizadas en otras investigaciones con población similar.

Establecer para Cada Caso los Diversos Grados de Comprensión y Apropriación del Sistema Simbólico del Parentesco

En el **Anexo Casos** (CD adjunto) se encuentran las Rejillas donde se marca el saber inicial (X) y el saber final (X) logrado por los 30 casos, en los 26 indicadores de las 6 dimensiones del Saber genealógico. Tanto las categorías, como los niveles por categoría dan cuenta del grado de apropiación logrado por cada niño. Si bien para el logro de este objetivo no era necesario valorar el saber final, la presentación económica de los resultados nos exige marcar en la misma rejilla el saber al inicio y al final del proceso.

Una vez tuvimos clasificado el saber genealógico inicial de cada caso en las rejillas, traducimos estas rejillas a gráficas, que nos permitieran buscar similitudes entre los perfiles agrupados. Cada columna representa el logro en cada indicador (según categoría y nivel) empezando por la dimensión 1, de manera descendente¹.

Agrupamos los 30 perfiles de saber inicial según similitud (en categoría y nivel) para cada uno de los 26 indicadores, y obtuvimos 5 grupos diferenciados, según su saber genealógico:

- **Muy Avanzado**
- **Avanzado**
- **Medio**
- **Insuficiente**
- **Deficiente**

Los nombres de los grupos hacen referencia al **nivel de apropiación de la exigencia social de construir un sistema simbólico fundado en las normas de parentesco propias a su comunidad, y a la comprensión de dicho sistema de la cual dan cuenta las declaraciones del niño/a**. Por tanto, estas denominaciones no indican que el niño/a tenga un sistema de pensamiento deficiente, o carente; no califican el tipo de pensamiento.

Presentamos enseguida las definiciones y gráficas de los 5 grupos de **saber genealógico inicial**.

¹ Tener en cuenta el listado de indicadores de la gráfica de MUY AVANZADOS como base del ordenamiento de todas las gráficas de saber genealógico. Por problemas de espacio no pudimos incluirlo frente a cada grupo.

FIGURA 1

SABER GENEALÓGICO INICIAL

Grupo Muy Avanzado

DIMENSIONES INDICADORES		CASO 5			7		
		A	B	C	A	B	C
Familia	<i>Quienes Pertenecen</i>						
	<i>Inclusión muertos-desconocidos</i>						
	<i>Fundación relaciones familiares</i>						
Linajes	<i>Como se origina familia</i>						
	<i>Ubicar parientes en linajes</i>						
Generaciones	<i>Familia de origen de los padres</i>						
	<i>Relación ciclo vital y generación</i>						
	<i>Generación de origen</i>						
	<i>Filiación funda generaciones</i>						
Parentesco	<i>Sucesión de las generaciones</i>						
	<i>Diferenciar gen. y permutaciones</i>						
	<i>Relación de parentesco y términos</i>						
	<i>Relación de filiación y germanidad</i>						
	<i>Términos simétricos y asimétricos</i>						
	<i>Términos de alianza</i>						
	<i>Términos son relativos</i>						
Apellidos	<i>Lugar genealógico único</i>						
	<i>Apellidos familiares</i>						
	<i>Transmisión de apellidos</i>						
	<i>Filiación y transmisión</i>						
	<i>Intercala apellidos</i>						
Memoria fliar	<i>Apellidos maternos</i>						
	<i>Deducir apellidos</i>						
	<i>Memoria parientes-antepasados</i>						
	<i>Memoria de personajes</i>						
	<i>Tipo de narraciones familiares</i>						

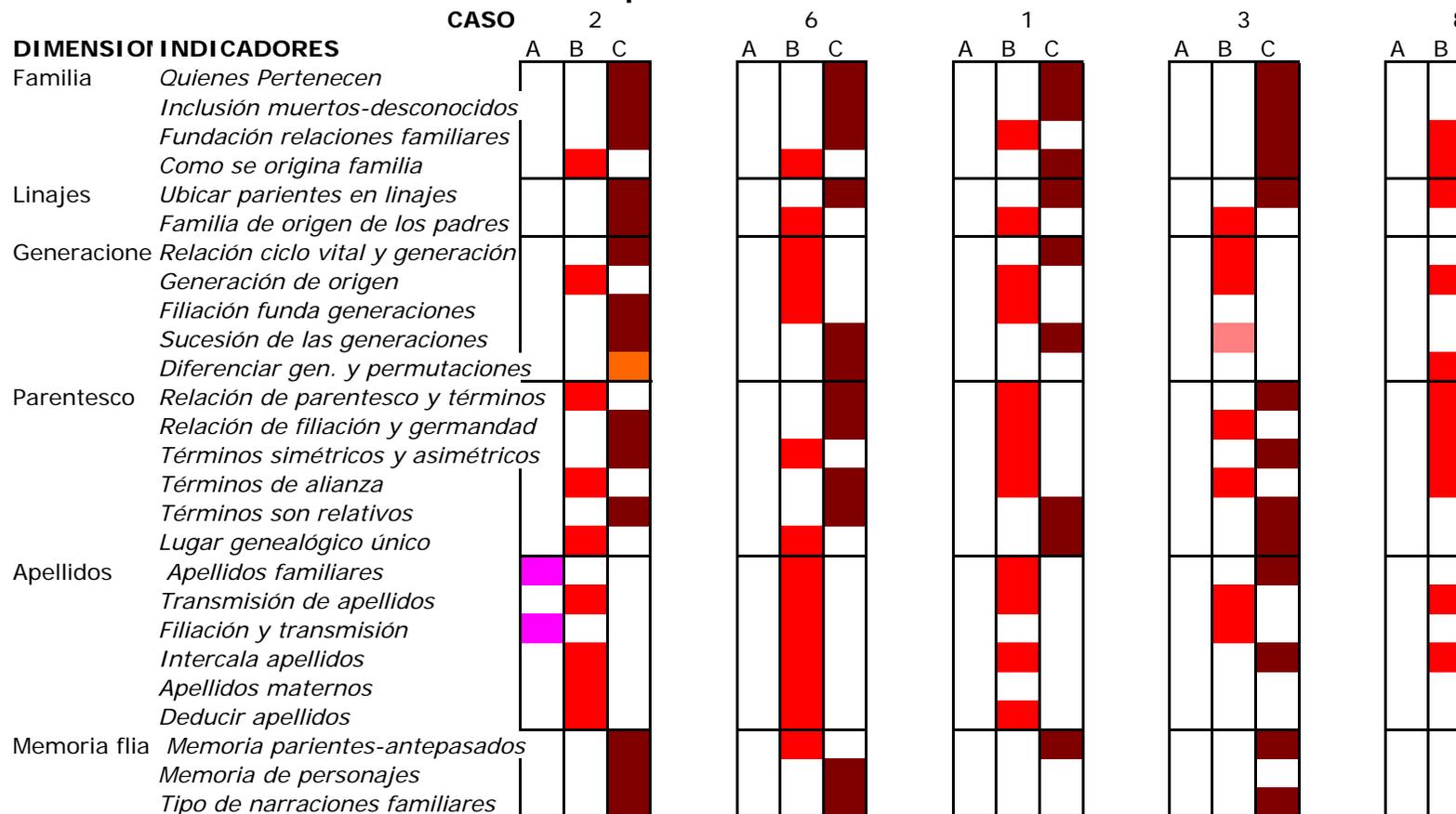
Convenciones		
Categoría A	N1	
	N2	
Categoría B	N1	
	N2	
Categoría C	N1	
	N2	

Los niños del grupo **Muy Avanzado** tienen claro quiénes hacen parte de su familia, comprenden qué es familia y parentela en nuestra cultura en cuanto saber fundado más en el orden simbólico del parentesco. Comprenden los linajes como un ordenamiento y saben a qué linajes pertenecen los diversos miembros de su familia. Entienden el relevo generacional; tienen claro a qué generación pertenece cada uno. Utilizan correctamente los términos de parentesco y comprenden qué relaciones designan. Conocen sus apellidos, reconocen los principios de transmisión y los pueden usar para deducir los apellidos de antepasados, de parientes colaterales, e incluso en otras familias. Las familias de los niños pertenecientes a este grupo les han proporcionado una memoria familiar amplia, coherente y con sentido que les permite ubicarse muy bien frente a su historia.

FIGURA 2

SABER GENEALÓGICO INICIAL

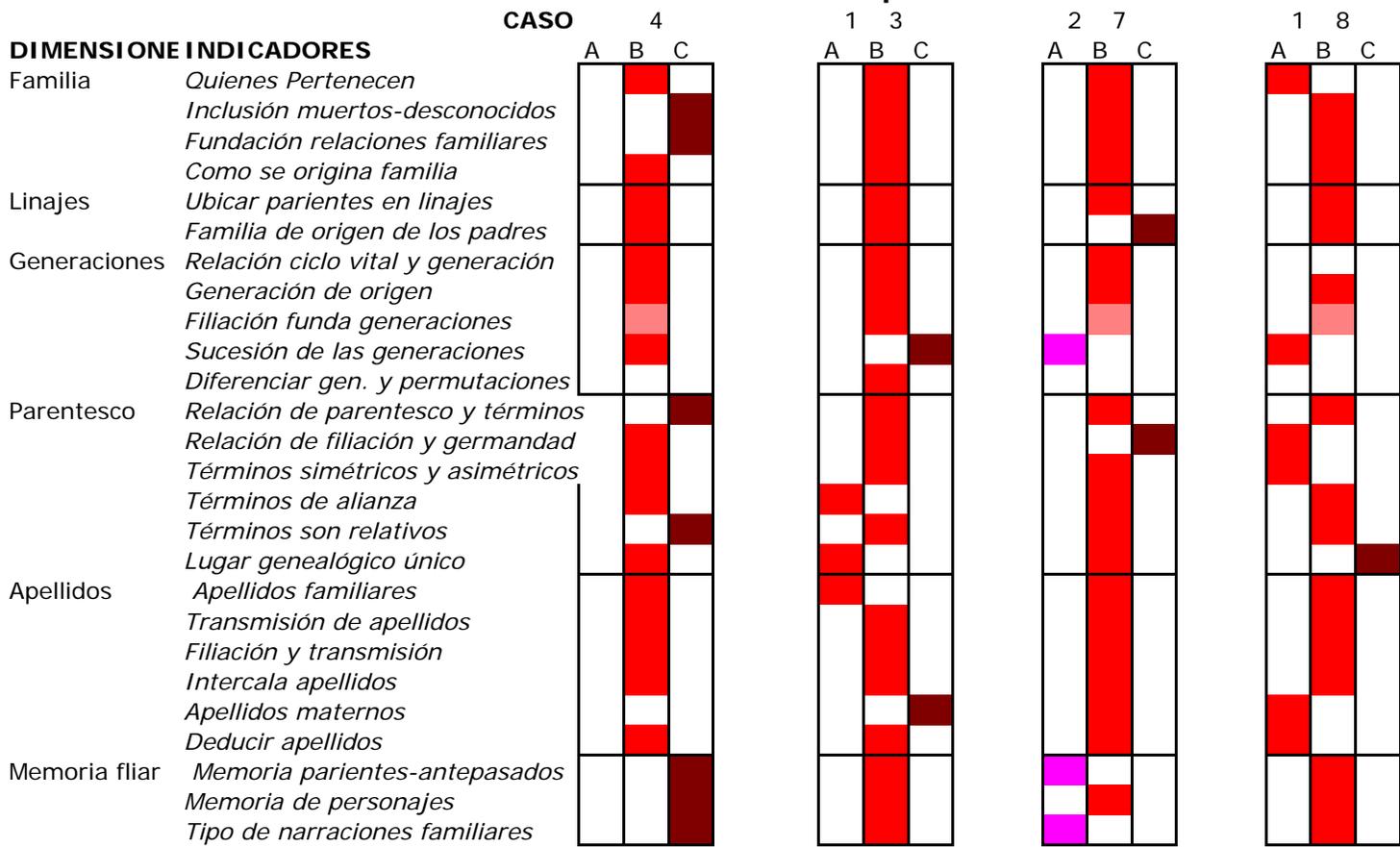
Grupo Avanzado



Convenciones	
Categoría A	N1
	N2
Categoría B	N1
	N2
Categoría C	N1
	N2

Los niños/as del grupo **Avanzado** se caracterizan por conocer y ubicar simbólicamente a gran parte de su familia aunque su idea de familia generalmente sólo incluye a miembros cercanos; la noción de pareja, en algunos casos, se basa en una relación temporal o transitoria debido a la particularidad de su situación familiar. Saben ubicar a sus padres y familiares cercanos en cada linaje y lo comprenden como un sistema de ordenamiento. Diferencian y comprenden las generaciones; empiezan a entender el desplazamiento de lugares y la permutación generacional como un principio fundamental. Diferencian y comprenden las relaciones de parentesco pero su comprensión del mismo como sistema sólo tiene en común la comprensión de que los términos son relativos y que se ocupa un lugar genealógico único. Entienden las funciones de nominación y pertenencia de los apellidos y comprenden la transmisión de los apellidos al menos entre dos generaciones. Cuentan con una memoria familiar relativamente completa que conforma un relato coherente y con sentido.

FIGURA 3
SABER GENEALÓGICO INICIAL



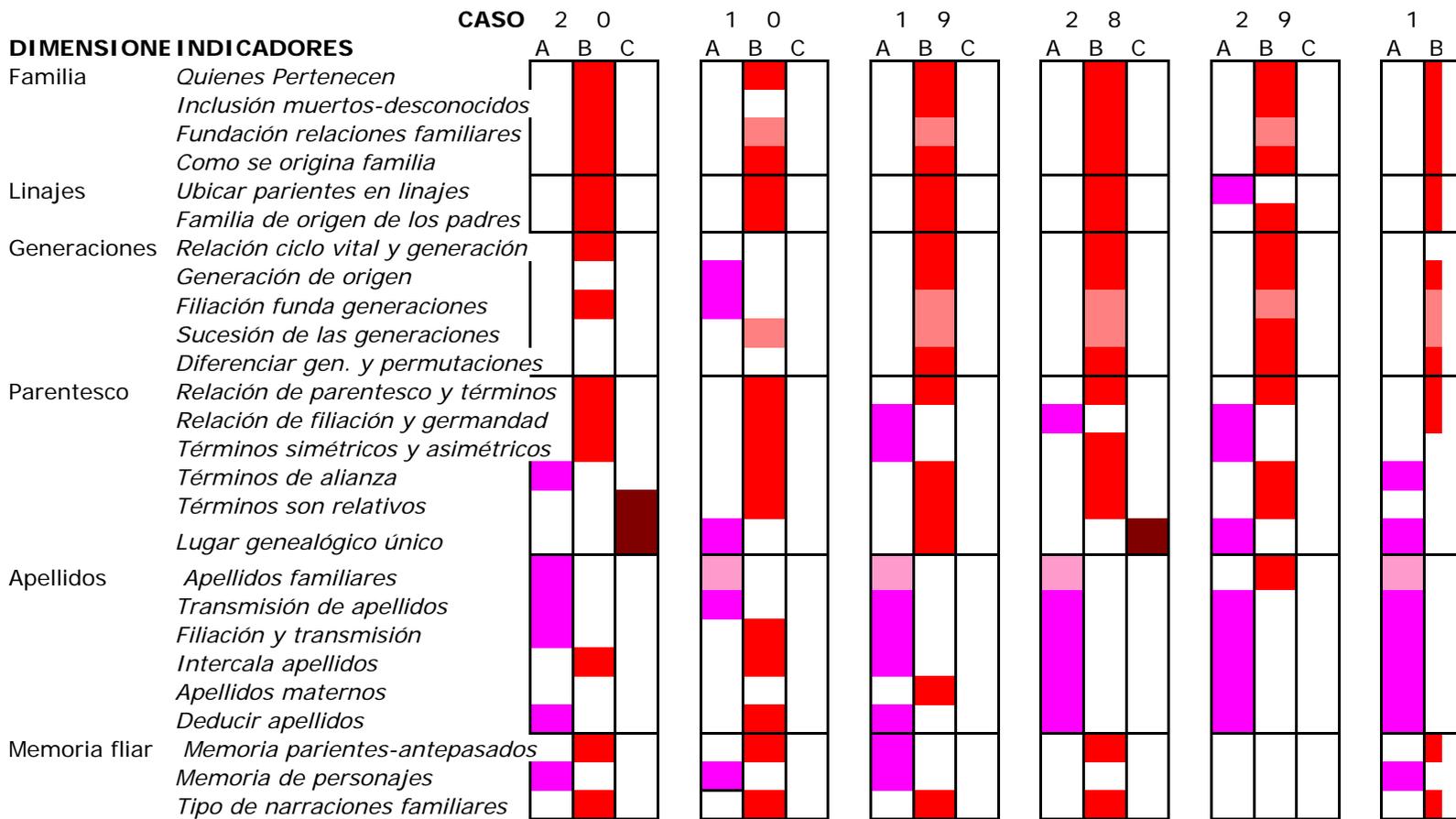
Convenciones	
Categoría A	N1
	N2
Categoría B	N1
	N2
Categoría C	N1
	N2

Los niños del grupo de saber **Medio** se caracterizan por comprender funcionalmente qué es familia. El orden de su parentesco, linajes y generaciones lo han definido en parte sobre la base de los afectos primordiales que imperan en las relaciones de manera que, en algunos casos, han construido una organización independiente del parentesco, real o coincidente con éste, pero regida por nociones incipientes. Es por esta razón que estos niños no logran extender su conocimiento a otras ramas familiares. Entienden funciones de nominación y pertenencia de los apellidos y aplican correctamente la transmisión pero sólo para su generación y la de sus padres. La mayor parte de los niños/as tiene una memoria familiar incompleta o ausente; un mínimo tiene relatos completos.

FIGURA 4

SABER GENEALÓGICO INICIAL

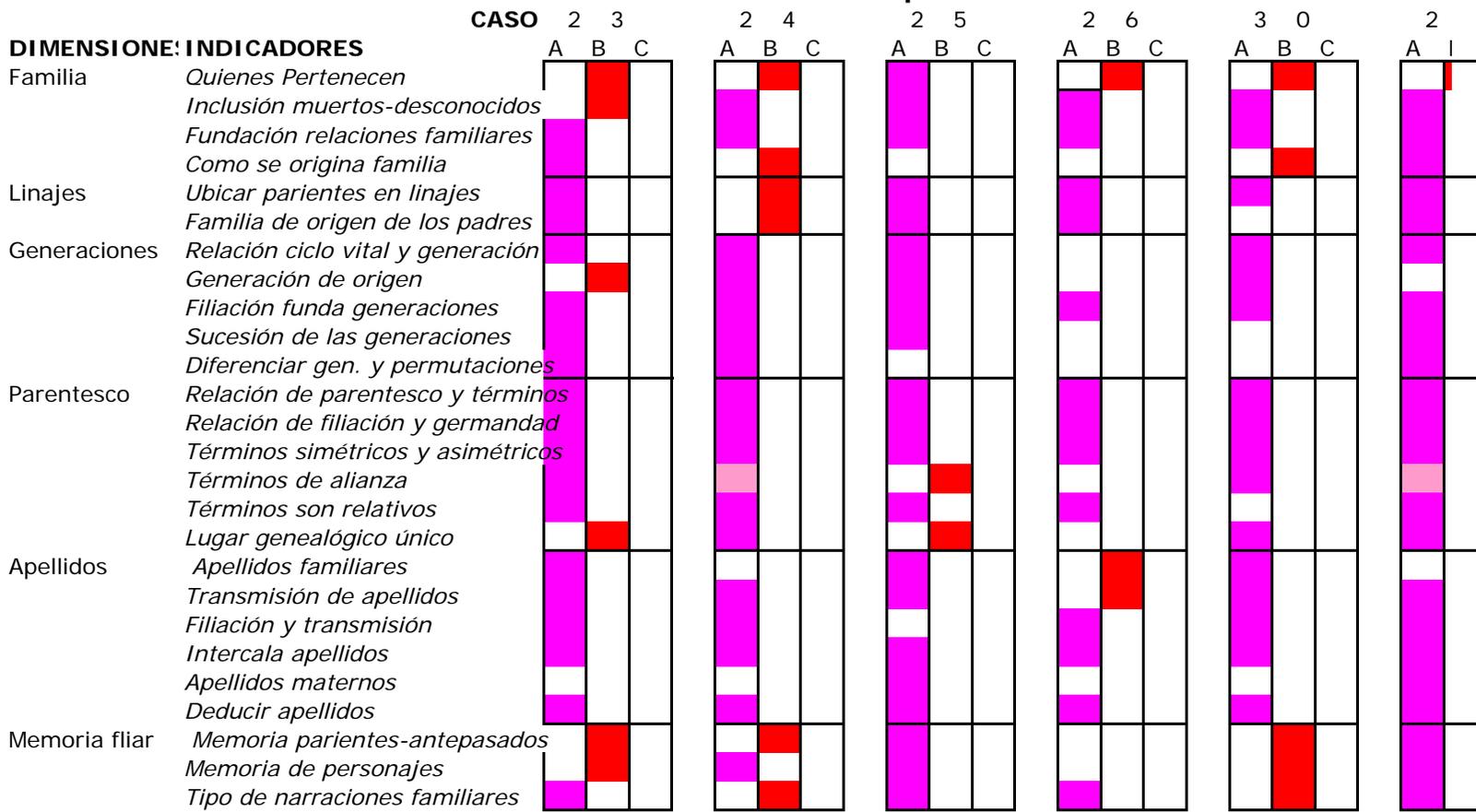
Grupo Insuficiente



Convenciones		
Categoría A	N1	█
	N2	█
Categoría B	N1	█
	N2	█
Categoría C	N1	█
	N2	█

Los niños del grupo de saber **Insuficiente** funcionalmente saben qué es familia y quiénes pertenecen a ella. Sin embargo sus explicaciones sobre vínculos familiares se ven matizadas por construcciones fantasiosas en las que más que el orden del parentesco, generaciones o linajes reales, priman representaciones que acomodan el parentesco a los deseos del niño/a. La mitad de estos niños/as no logran aún entender las relaciones de sus parientes entre sí. La más marcada característica de este grupo es que las fantasías son dominantes al tratar de explicar cómo se adquieren los apellidos; quieren forjarse una filiación protectora o que los ubique como descendientes de personajes amados o admirados, negando su filiación real, o el orden de los linajes. En la mayoría de los niños de este grupo la memoria familiar es muy pobre, parcial y excluyente.

FIGURA 5
SABER GENEALÓGICO INICIAL



Convenciones	
Categoría A	N1
	N2
Categoría B	N1
	N2
Categoría C	N1
	N2

Continúa pág. 2 y 3

SABER GENEALÓGICO INICIAL

Grupo Deficiente

		CASO 1 5			1 6			1 7			1 2		
DIMENSIONE: INDICADORES		A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C
Familia	<i>Quienes Pertenece</i>												
	<i>Inclusión muertos-desconocidos</i>												
	<i>Fundación relaciones familiares</i>												
Linajes	<i>Como se origina familia</i>												
	<i>Ubicar parientes en linajes</i>												
	<i>Familia de origen de los padres</i>												
Generaciones	<i>Relación ciclo vital y generación</i>												
	<i>Generación de origen</i>												
	<i>Filiación funda generaciones</i>												
	<i>Sucesión de las generaciones</i>												
Parentesco	<i>Diferenciar gen. y permutaciones</i>												
	<i>Relación de parentesco y términos</i>												
	<i>Relación de filiación y germanidad</i>												
	<i>Términos simétricos y asimétricos</i>												
	<i>Términos de alianza</i>												
Apellidos	<i>Términos son relativos</i>												
	<i>Lugar genealógico único</i>												
	<i>Apellidos familiares</i>												
	<i>Transmisión de apellidos</i>												
	<i>Filiación y transmisión</i>												
	<i>Intercala apellidos</i>												
Memoria	<i>Apellidos maternos</i>												
	<i>Deducir apellidos</i>												
	<i>Memoria parientes-antepasados</i>												
	<i>Memoria de personajes</i>												
	<i>Tipo de narraciones familiares</i>												

Convenciones	
Categoría A N1	
N2	
Categoría E N1	
N2	
Categoría C N1	
N2	

Continúa pág. 3

SABER GENEALÓGICO INICIAL

Grupo Deficiente

		CASO 1			CASO 4			CASO 9			CASO 2			CASO 1				
DIMENSIONE: INDICADORES		A	B	C	A	B	C	A	B	C		A	B	C		A	B	C
Familia	<i>Quienes Pertenecen</i>		EN2			EN2			EN2			EN2				EN2		
	<i>Inclusión muertos-desconocidos</i>	EN2			EN2			EN2				EN2				EN2		
	<i>Fundación relaciones familiares</i>	EN2			EN2			EN2				EN2				EN2		
	<i>Como se origina familia</i>	EN2			EN2			EN2				EN2				EN2		
Linajes	<i>Ubicar parientes en linajes</i>	EN2			EN2			EN2				EN2				EN2		
	<i>Familia de origen de los padres</i>	EN2			EN2			EN2				EN2				EN2		
Generaciones	<i>Relación ciclo vital y generación</i>	EN2			EN2			EN2				EN2				EN2		
	<i>Generación de origen</i>	EN2			EN2			EN2				EN2				EN2		
	<i>Filiación funda generaciones</i>	EN2			EN2			EN2				EN2				EN2		
	<i>Sucesión de las generaciones</i>				EN2			EN2				EN2				EN2		
Parentesco	<i>Diferenciar gen. y permutaciones</i>				EN2			EN2				EN2				EN2		
	<i>Relación de parentesco y términos</i>	EN2			EN2			EN2				EN2				EN2		
	<i>Relación de filiación y germanidad</i>				EN2			EN2				EN2				EN2		
	<i>Términos simétricos y asimétricos</i>	EN2			EN2			EN2				EN2				EN2		
	<i>Términos de alianza</i>	EN1			EN1			EN1				EN1				EN1		
Apellidos	<i>Términos son relativos</i>	EN2			EN2			EN2				EN2				EN2		
	<i>Lugar genealógico único</i>				EN2			EN2				EN2				EN2		
	<i>Apellidos familiares</i>	EN2			EN2			EN2				EN2				EN2		
	<i>Transmisión de apellidos</i>	EN2			EN2			EN2				EN2				EN2		
	<i>Filiación y transmisión</i>	EN2			EN2			EN2				EN2				EN2		
	<i>Intercala apellidos</i>	EN2			EN2			EN2				EN2				EN2		
Memoria	<i>Apellidos maternos</i>				EN2			EN2				EN2				EN2		
	<i>Deducir apellidos</i>	EN2			EN2			EN2				EN2				EN2		
	<i>Memoria parientes-antepasados</i>	EN2			EN2			EN2				EN2				EN2		
	<i>Memoria de personajes</i>	EN2			EN2			EN2				EN2				EN2		
Memoria	<i>Tipo de narraciones familiares</i>	EN2			EN2			EN2				EN2				EN2		

Convenciones	
Categoría FN1	EN1
N2	EN2
Categoría EN1	EN1
N2	EN2
Categoría CN1	EN1
N2	EN2

El grupo llamado **Deficiente** se caracteriza porque las respuestas de los niños/as a las preguntas del interrogatorio para realizar el gráfico indican: desconocimiento personal de los parientes o, por lo menos, del vínculo que los une a ellos y a los parientes entre sí; ignoran el sentido genealógico de los términos con que nombran a los parientes con quienes tienen trato, y los explican desde sus afectos; no saben enunciar los apellidos de ambos linajes ni explicar su transmisión y, cuando lo hacen, recurren a vínculos fantaseados; no logran pensar su familia en el pasado, ni proyectarla al futuro - la vida parece ser un eterno presente en el que los niños crecen pero no hay relevo generacional. La memoria familiar es inexistente y sus relatos se fundan en los afectos y fantasías respecto a sus padres y parientes y no en acontecimientos de la vida real.

¿Qué nos indican estas agrupaciones de perfiles de saber inicial?

Los grupos de perfiles hallados en saber genealógico inicial en los niños nos muestran lo siguiente:

- Los grupos de saber *Insuficiente* y *Deficiente* están constituido por niños que inicialmente fueron escogidos para la investigación por ser *desinteresados* en el aprendizaje escolar. De los 22 casos desinteresados en el aprendizaje, **19 casos** están en estos dos grupos. Las representaciones gráficas de sus perfiles se caracterizan por tonos rosados (A) y rojos (B). prácticamente no tienen descriptores en Categoría C (la más avanzada). Estos 19 casos se distribuyen así:

- 13 casos de los desinteresados están clasificados en el grupo de Saber Deficiente, el más bajo de todos. Tienen un número mínimo de descriptores en Categoría B (media); casi todos corresponden a A, (Baja) la categoría más incipiente en cuanto a saber genealógico.
- 6 casos de los desinteresados pertenecen al grupo de Saber Insuficiente. Tienen la mayoría de sus descriptores en B (medio), con presencia aún fuerte de descriptores en A (bajo).

¿Qué ocurre con los otros 3 casos de *desinteresados*?

- De los 22 niños seleccionados como desinteresados, 3 fueron clasificados en el grupo Medio de saber genealógico (con mayoría de descriptores en categoría B y unos pocos en C). De estos 3 casos, sólo 1 era propiamente desinteresado, el 18 (pues los casos 13 y 27 estaban en una crisis emocional²) y estaba clasificado en saber medio³.

Por tanto de los 20 desinteresados reales en el aprendizaje escolar 19 obtuvieron niveles incipientes de elaboración del saber genealógico.

- De los 8 casos seleccionados por sus maestras como *interesados en el aprendizaje escolar*, 2 tuvieron un excelente desempeño con el gráfico y el interrogatorio sobre saber genealógico; otros 5 tuvieron buen logro, obteniendo sus descriptores distribuidos entre las categorías B y C (y esta última en el mejor nivel de cada indicador). Sólo una de las niñas de los 8 interesados, el caso 4, quedó clasificada en el grupo Medio de Saber, pues sus respuestas en categoría C no fueron tan numerosas como las de sus compañeros del grupo Avanzado.

² El 13 por el proceso de reconocimiento paterno, iniciado desde el año anterior. El 27, por el abandono de su padre, luego de un viaje al exterior. Ambos casos se explican en detalle unas páginas más adelante. Por tanto, su desinterés en el aprendizaje escolar era debido a una situación emocional temporal, y no daba cuenta de una posición permanente.

³ Este caso igualmente se explica más adelante.

Hallazgos Relativos al Objetivo 1º

La distribución de los 30 casos en los 5 grupos de saber genealógico al inicio de las sesiones de nuestra investigación nos señala varios hallazgos:

1º. *El saber genealógico, por ser un saber que involucra aspectos afectivos y lógicos, no se correlaciona con la edad: niños de la misma edad tienen tipos de saber muy diferente.*

Si aceptamos:

- que el saber genealógico es un saber complejo que no sólo se rige por la lógica racional sino que tiene componentes inconscientes,
- que las fantasías pueden perdurar mucho tiempo como sustento de las explicaciones que se da el niño/a sobre una organización familiar confusa o no protectora,

será más claro por qué uno de nuestros hallazgos es que no existe una correlación entre edad y saber genealógico y que 30 niños de la misma edad, como los que estudiamos tienen tipos de saber genealógico totalmente divergentes (que convergen hacia uno u otro de los dos polos señalados).

2º. *Existe una correlación muy fuerte entre interés por el aprendizaje escolar e interés por el saber genealógico.*

Un primer contraste llama la atención: *la actitud frente al conocimiento* en los 30 casos. De los 8 niños seleccionados por sus maestras como interesados en el aprendizaje escolar, 7 se caracterizan por su avidez y curiosidad frente al saber (1, 2, 3, 5, 6, 7, 8). La número 4 estaba efectivamente interesada pero no mostró el mismo nivel de curiosidad que sus otros compañeros y tampoco autonomía para buscar lo que aún no sabía⁴. Ellos no requirieron que se les impulsara o se les animara a querer saber; por el contrario, buscaron e indagaron por sí mismos cuando se daban cuenta de que ignoran algo que se les había preguntado. Esta actitud los caracterizó tanto en el aula de clase como en el proceso de exploración sobre su familia. Muestran un disfrute en ambos tipos de actividad inquisitiva: quieren saber, quieren aprender.

Si bien de los 7, sólo un niño y una niña (caso 5 – Vladimir, y caso 7 – Verónica) tenían un conocimiento muy amplio tanto de sus parientes, como del orden del parentesco, mientras los otros 6 niños/as lo tenían en menor grado, todos se caracterizaron por su posición de apertura y ganas de saber. Esto los llevó a averiguar rápidamente con sus familias aquello que el gráfico mostraba que no sabían. En dos o tres sesiones avanzaron al tipo más avanzado de saber genealógico.

⁴ Esta niña inició con un saber un poco más bajo que los otros 7 – nivel medio - y por haber sido clasificada como interesada no se le hicieron otras citas para que siguiera indagando.

En los 7 casos se puso en evidencia una **correlación entre su actitud frente al conocimiento escolar – “querer saber” – y su actitud frente al saber genealógico**. Es decir, que ellos eran avanzados o muy avanzados en saber genealógico no porque ya supieran todo, sino porque:

* Habían hecho averiguaciones de manera espontánea sobre su familia y parentela, y habían elaborado lo que les contaban.

* Buscaban indagar lo que aún ignoraban y trataban de apropiarse de las explicaciones y conocimientos que los adultos les brindaban e incluso trataban de inferir principios genealógicos a partir de la reflexión sobre las constantes en lo que ya sabían.

2º. Existe una correlación muy fuerte entre desinterés en el aprendizaje escolar – apatía, falta de motivación, falta de compromiso con las responsabilidades escolares – y un saber genealógico muy pobre.

De los 22 casos seleccionados como desinteresados en el aprendizaje escolar por sus maestras, tres (13, 18, 27) lograron en el gráfico un saber genealógico medio. El 13 no era desinteresado y los 27 y 28 tenían familias que los sostenían en una posición de bebés grandes dando exceso de compañía y afecto – además el 27 estaba en duelo por el padre que lo abandonó. Así que **19 casos de 21 desinteresados en el aprendizaje escolar** (si no contamos el caso 13), **tenían un saber genealógico muy incipiente: 13 casos en Deficiente, y 6 casos en Insuficiente**.

No sólo estaban muy desubicados y confundidos respecto a quién era quién en su familia y parentela, qué vínculos tenían con ellos, cómo se daba el relevo generacional, la transmisión de apellidos, etc. sino que no estaban interesados en saber sobre esto. Así como ante los conocimientos y actividades escolares mostraban apatía, incapacidad de apropiárselos, sentimientos de inseguridad y desgana para realizarlos, de la misma manera, ante las carencias que el gráfico genealógico objetivaba, ellos no podían asumir esa indagación como algo propio, algo que podrían hacer y que les resultaría interesante o útil o al menos entretenida. Las diversas estrategias que se ensayaban para animarlos a buscar y a lograr la colaboración de los padres en gran número de casos fracasaron. Ni ellos querían buscar ni sus padres querían ayudarlos. El interés por lo genealógico era tan ajeno a los padres como el interés por lo que estaban aprendiendo sus hijos.

Relación entre Contexto Familiar y Saber Genealógico

El segundo objetivo específico era,

Explorar en los 30 casos la relación entre el contexto familiar (funciones parentales y prácticas de inscripción genealógica) de cada niño/a, y las características del saber genealógico producido por ellos.

El contexto familiar de los niños lo desagregamos en 4 dimensiones:

- Funciones paternas
- Funciones maternas
- Autoridad parental o familiar
- Lugar genealógico del niño en la familia

Estas dimensiones – definidas en el Anexo 2 – fueron distribuidas en 18 indicadores, igualmente definidos en el mismo Anexo. Tanto las dimensiones, como los indicadores que les corresponden, si bien inspirados en nuestros conocimientos teóricos se delimitaron con base en lo que encontramos en estas familias concretas y particulares. Las rejillas y los descriptores de cada indicador, según las 2 categorías establecidas, fueron construidas teniendo en cuenta lo que las familias ofrecían como contexto social de crianza a sus niños.

En el **Anexo 30 Casos** (CD) se encuentran las Rejillas de Contexto Familiar donde marcamos para los 18 indicadores de las 4 dimensiones el descriptor que corresponde a esa familia (X). Mediante las 2 categorías, y los niveles por categoría, logramos indicar las características del contexto Familiar que las figuras parentales y otros familiares ofrecen a cada uno de los 30 niños. Para estas rejillas sólo hay una valoración (X) pues la investigación no se dirigía a promover y evaluar cambios en las familias sino directamente en los niños.

La exploración de la relación entre el contexto familiar y el saber genealógico nos exigió formar grupos similares en contexto familiar para contrastarlos con grupos similares en saber genealógico. Para este contraste tomamos solamente el saber inicial, ya que nuestro interés era ver el saber que el niño o niña habían producido en y con su familia, y no el que nosotros habíamos inducido con nuestras sesiones.

Al comparar los perfiles de las familias de los 30 casos logramos diferenciar 4 grupos, según similitud. A fin de evitar calificativos que valoren a las familias como " buenas o malas", "adecuadas o inadecuadas" – lo cual resultaría inapropiado y abusivo, dado el escaso conocimiento que puede derivarse de escasas entrevistas no acompañadas de observaciones repetidas - las nombramos según el grado en que favorecen o no en sus niños una posición objetiva y subjetiva de disponibilidad al crecimiento y al aprendizaje.

Por esta razón, los grupos de familias similares fueron clasificados en términos de si son o no favorables a que sus niños asuman una posición de menores en proceso de formación, con metas claras y acordes con las expectativas de la sociedad, con prácticas coherentes con esas metas, con el acompañamiento, el afecto y el estímulo necesarios para que quieran crecer y aprender sobre lo que los rodea. Por tanto hemos denominado estas agrupaciones:

- *contexto familiar muy favorable*
- *bastante favorable*
- *medianamente favorable*
- *poco favorable*
- *desfavorable*

Presentamos a continuación los 5 grupos de perfiles hallados para contexto familiar. Los casos se identifican según el dígito que les corresponde.

Grupos de Contexto Familiar

FIGURA 6

Grupo contexto familiar muy favorable

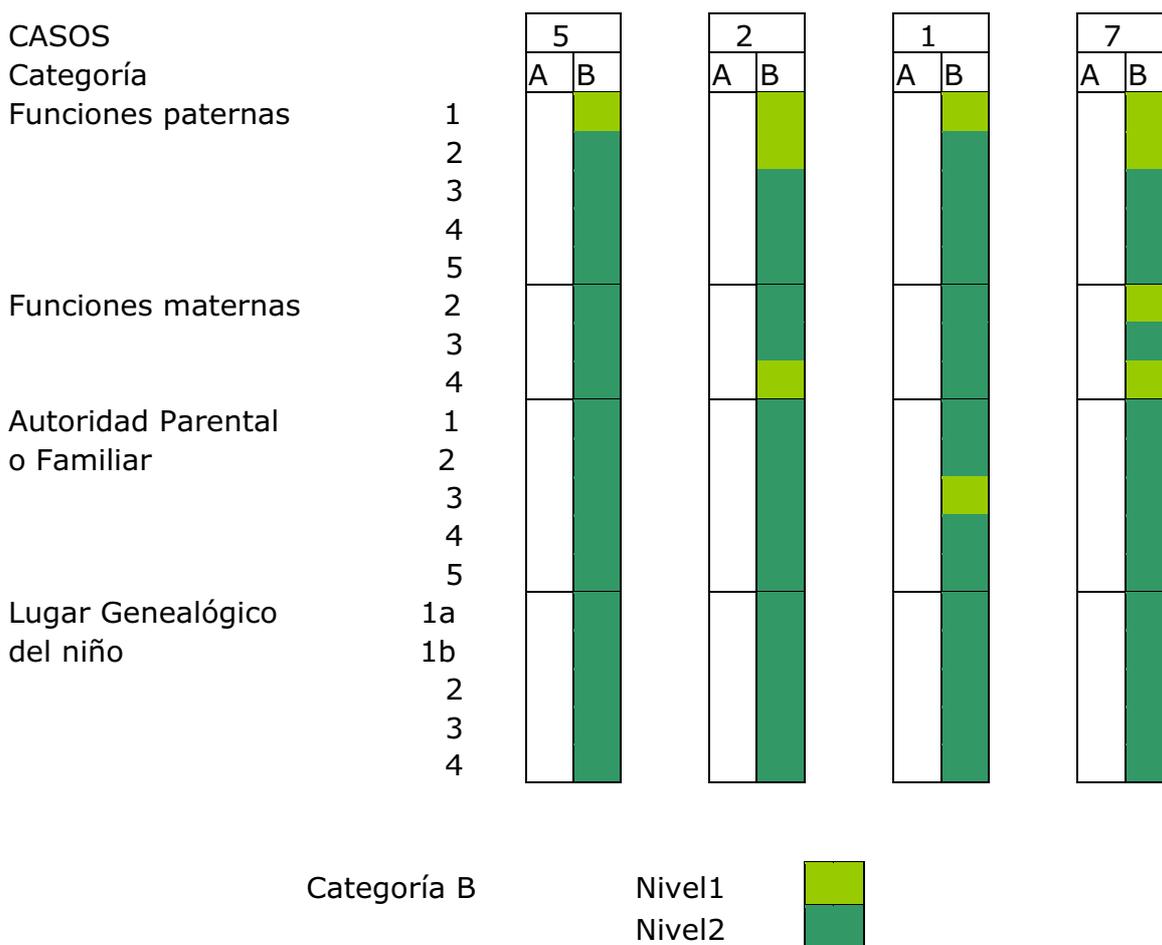


FIGURA 6 (continuación)
Grupo contexto familiar muy favorable

FIGURA 7
Grupo Bastante favorable

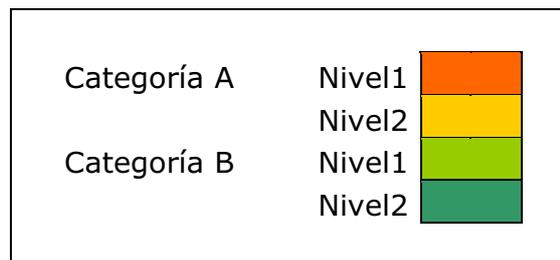
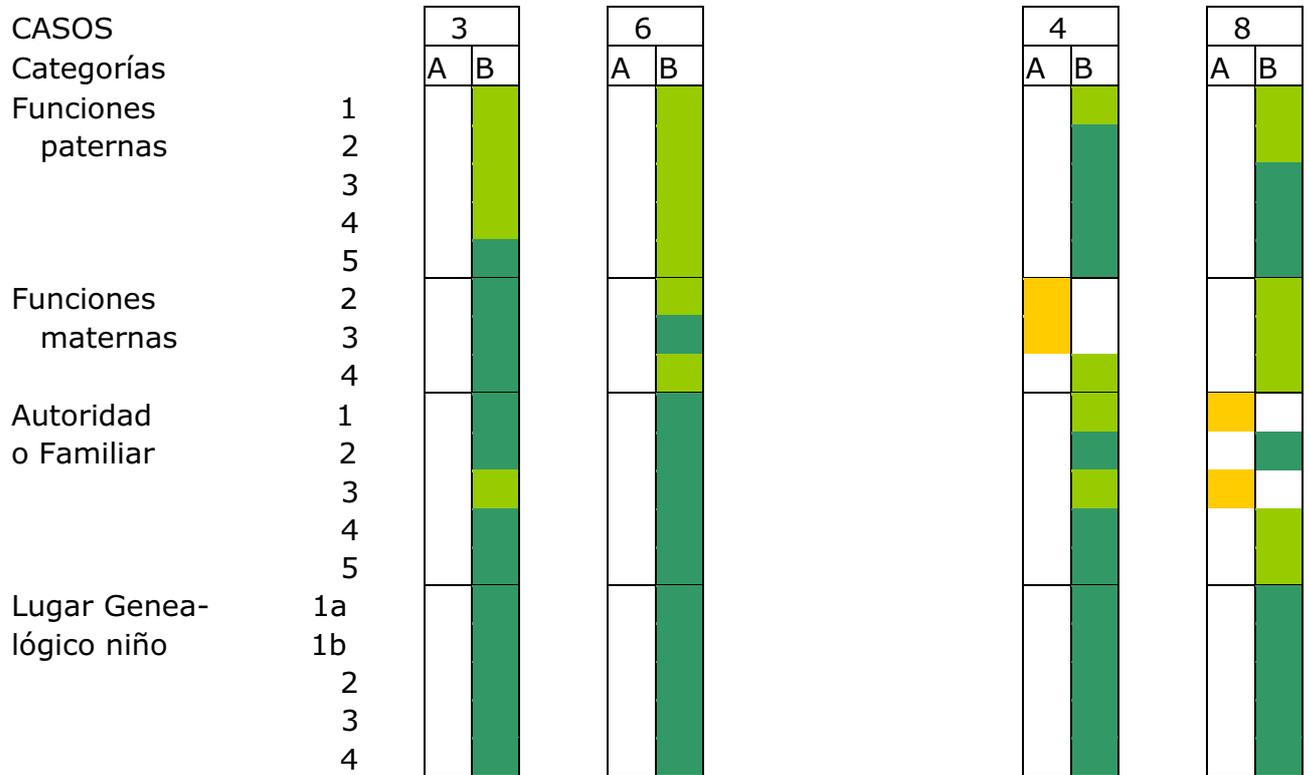


FIGURA 8

**Grupo contexto familiar
Medianamente favorable**

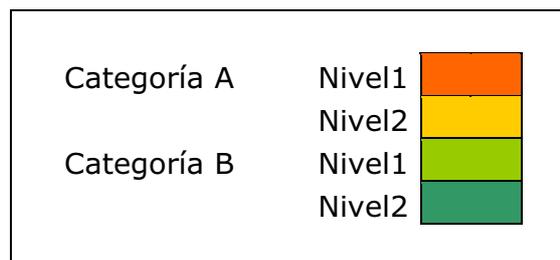
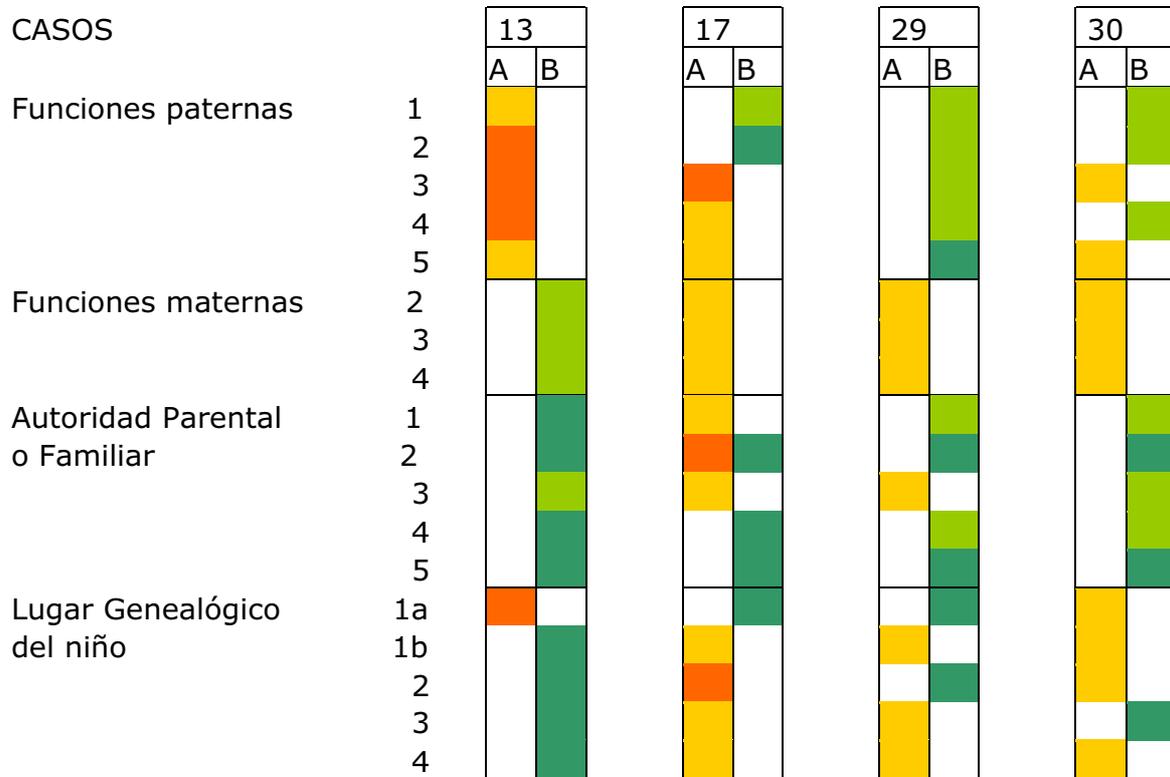


FIGURA 9

Grupo contexto familiar poco favorable

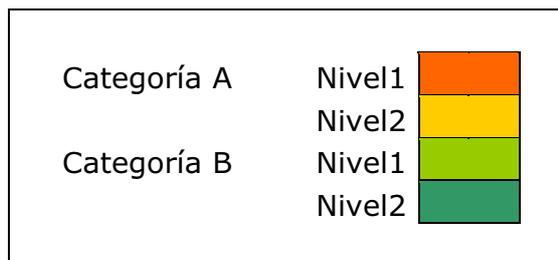
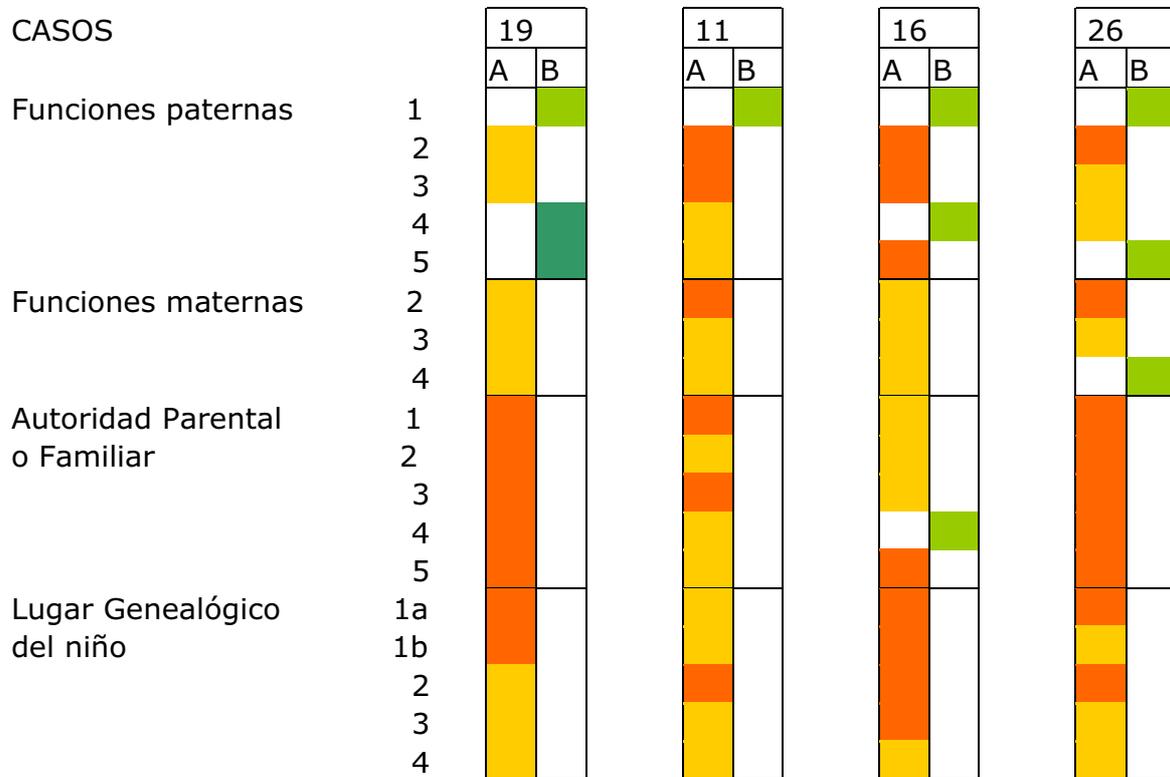
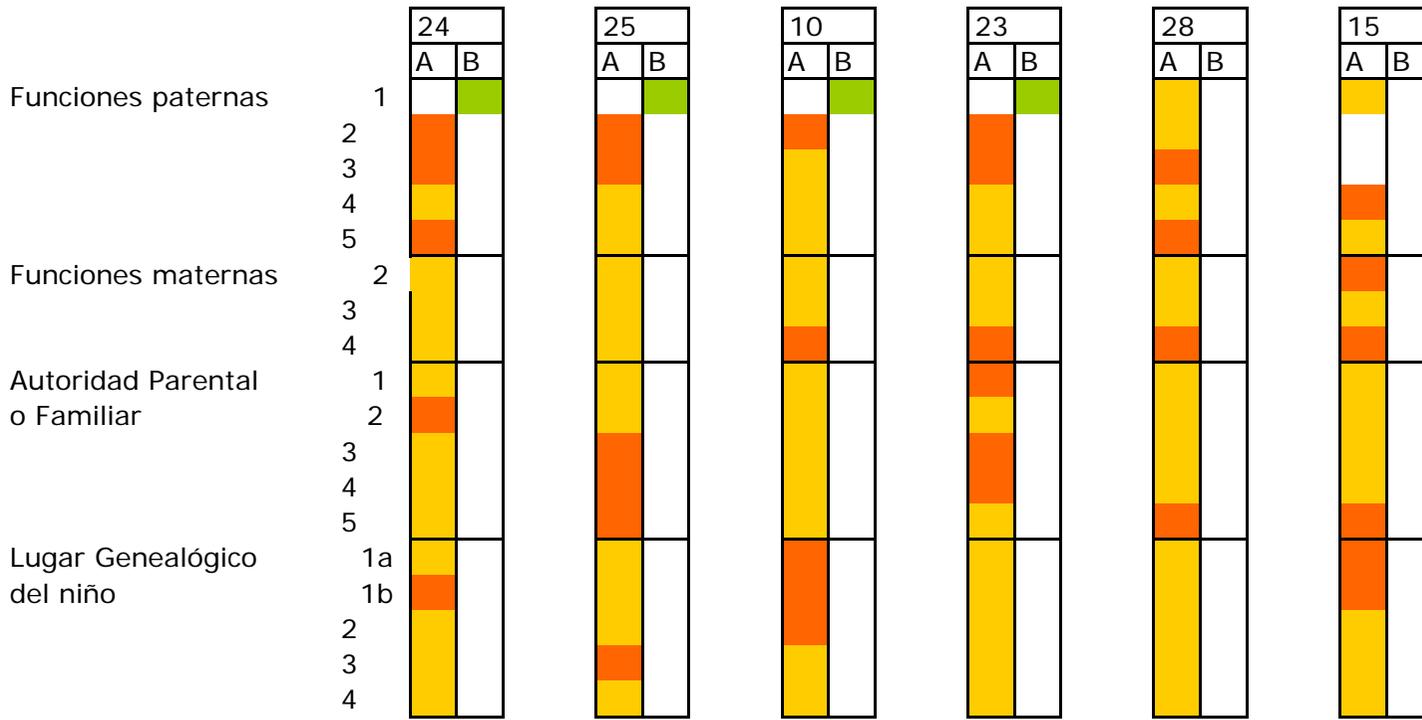
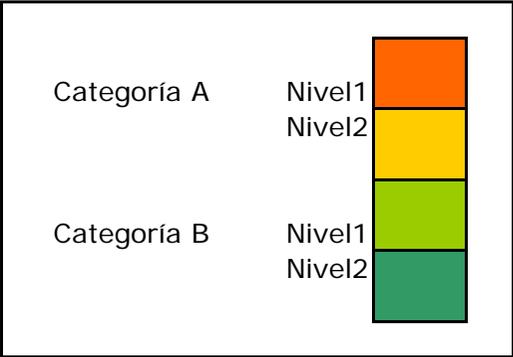
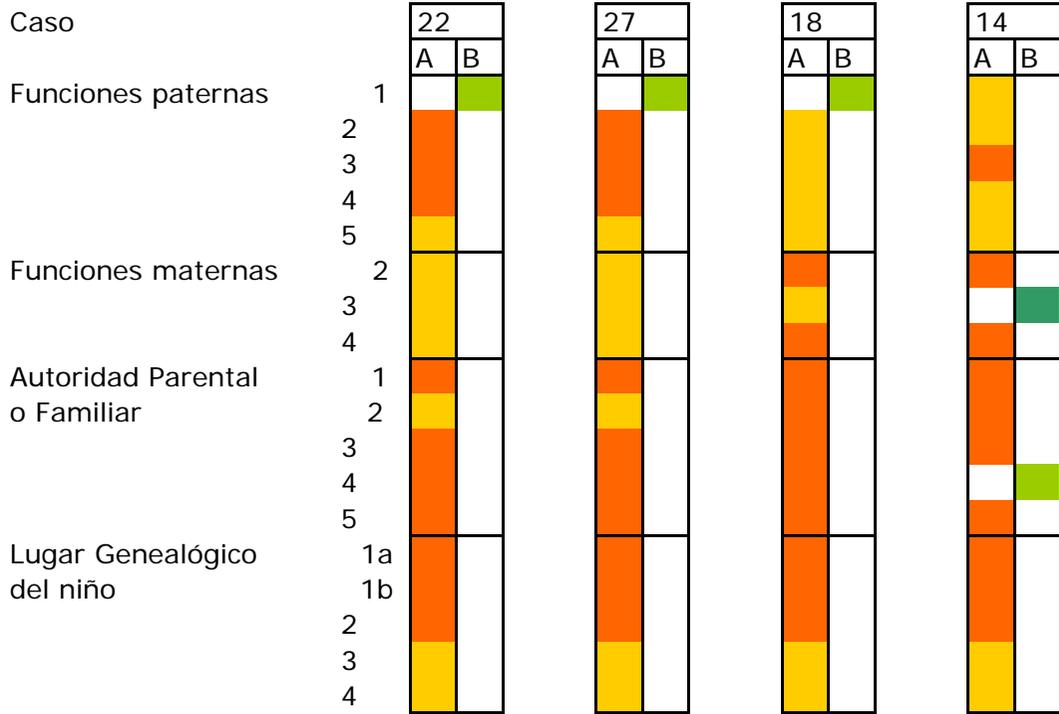


FIGURA 10

Grupo contexto familiar desfavorable

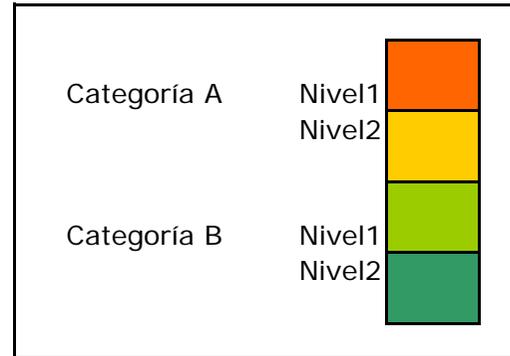
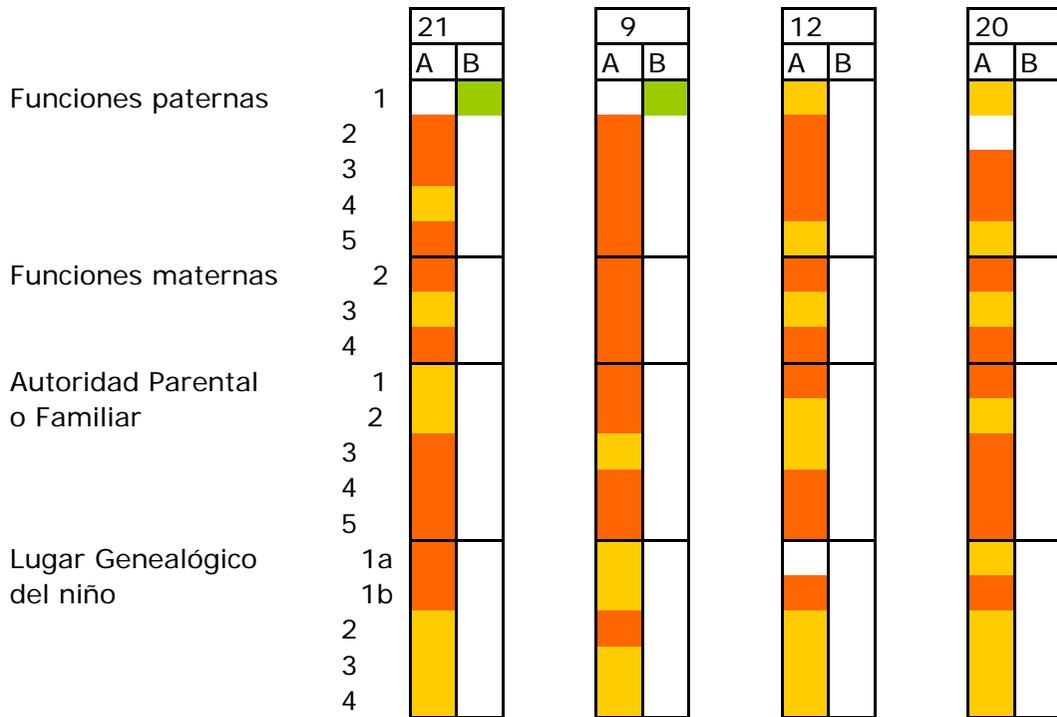


Grupo contexto familiar desfavorable



El indicador 1 de la dimensión Funciones Maternas -genitora- no se incluye en las gráficas porque en este grupo es un elemento común, por tanto no discrimina diferencias.

Grupo contexto familiar desfavorable



El indicador 1 de la dimensión Funciones Maternas -genitora- no se incluye en las gráficas porque en este grupo es un elemento común, por tanto no discrimina diferencias.

¿Qué nos dicen estos "perfiles tipo" (de grupos) sobre las familias y el lugar que dan a sus hijos?

Al observar estas agrupaciones de perfiles sorprende la inmensa diferencia entre las familias de los niños interesados¹ en el aprendizaje escolar y los niños desinteresados. Grosso modo, mientras las primeras familias se caracterizan por perfiles verdes (categoría B), 18 de las segundas (que son 22 en total) tienen perfiles entre amarillo y naranja (categoría A). ¿Qué quiere decir esto?

Es preciso recordar que nuestros descriptores fueron construidos a partir de las situaciones familiares reales de estos 30 casos². Por tanto, las dos categorías no oponen modelos ideales sino maneras reales de asumir la parentalidad en este medio socio-económico y cultural, a comienzos del siglo XXI.

En términos generales, al construir las categorías A y B, habíamos separado a los padres que asumen de manera responsable y conjunta las diversas necesidades formativas del niño/a (padres en B, franjas verdes), de los padres que improvisan con sus hijos en el oficio de padres. Estos últimos, los padres de categoría A (amarillo y naranja), parecen no tener claro qué es criar a un niño/a, y menos aún qué es criarlo para hacer de él una persona que debe volverse autónoma, responsable de sí misma, y capaz de insertarse en la sociedad siguiendo las normas y asumiendo un lugar de adulto. Nuestros descriptores en A muestran incoherencias, contradicciones, ausencia de metas formativas, prácticas que responden a problemas y carencias afectivas de los padres y no a necesidades afectivas de los niños. Son padres que no saben cómo ser adultos en la situación de crianza.

De manera abreviada los 5 grupos hallados mediante la movilidad y agrupación de perfiles son los siguientes:

TABLA 1: GRUPOS CONTEXTO FAMILIAR
Muy favorable: (6 casos de niños/as interesados) N°: 1, 2, 3, 5, 6, 7
Bastante favorable: (2 casos de niños/as interesados) N°: 4, 8
Medianamente favorable: (4 casos de niños/as desinteresados) N°: 13, 17, 29, 30
Poco favorable: (4 casos de niños/as desinteresados) N°: 11, 16, 19, 26
Desfavorable: (14 casos de niños/as desinteresados) N°: 9, 10, 12, 14, 15, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28

¹ Es preciso recordar que "interesados" o "desinteresados" se refiere al criterio de selección de los casos, según su interés en el aprendizaje escolar, siendo 8 interesados y 22 desinteresados.

² Ver punto 3.5.3.5 del Capítulo Método.

Para dar cuenta de si existe relación entre el contexto familiar de los niños/as y el saber producido por ellos retomaremos tanto el cuadro anterior como otro que resume los grupos que resultaron de los perfiles similares de saber genealógico. De manera resumida estos grupos son:

TABLA 2: GRUPOS SABER GENEALÓGICO INICIAL
Saber Muy Avanzado: (2 casos de niños/as interesados) 5, 7
Saber Avanzado: (5 casos de interesados) 1, 2, 3, 6, 8
Saber Medio: (4 casos) 1 niña interesada y 3 niños desinteresados 4, 13, 18, 27
Saber insuficiente: (6 casos de desinteresados) 10, 11, 19, 20, 28, 29
Saber deficiente: (13 casos de desinteresados) 9, 12, 14, 15, 16, 17 21, 22, 23, 24, 25, 26, 30

En el siguiente cuadro, se observa cómo al cruzar la información de dos de los componentes de nuestro problema – saber inicial y contexto familiar- podemos ver de manera objetiva la relación buscada en el objetivo 2º:

TABLA 3
Relación del Saber Genealógico con el Contexto Familiar

Nivel de saber

Saber Muy Avanzado					5, 7
Saber Avanzado				8	1, 2, 3, 6
S. Medio	18, 27		13, 29,	4	
Saber Insuficiente	10, 20, 28	11, 19,			
Saber Deficiente	9, 12, 14, 15, 21, 22, 23, 24, 25	16, 26	17, 30,		
<i>Contexto familiar →</i>	Desfavorable	Poco Favorable	Medianamente Favorable	Bastante favorable	Muy favorable

La lectura del cuadro nos muestra a la izquierda una marcada tendencia a que los niños/as provenientes de contextos familiares DESFAVORABLES o POCO FAVORABLES hayan hecho una elaboración muy pobre del saber genealógico sobre su familia y parentela (DEFICIENTE o INSUFICIENTE). El tono naranja o amarillo oro remite al contexto familiar desfavorable o poco favorable). A continuación detallamos la tendencia hallada:

Entre los 22 casos de NIÑOS DESINTERESADOS,

* 12 casos con contexto familiar DESFAVORABLE: tienen saber inicial entre deficiente e insuficiente

* 4 casos con contexto familiar POCO FAVORABLE: tienen saber inicial entre deficiente e insuficiente

En total, de los 22 remitidos por las maestras como desinteresados en el aprendizaje, 16 casos tienen contexto familiar desfavorable o poco favorable.

Asimismo, el lado derecho del cuadro indica una muy fuerte tendencia a que los niños y niñas que vienen de contextos familiares BASTANTE FAVORABLES o MUY FAVORABLES, hayan logrado una elaboración AVANZADA o MUY AVANZADA del saber genealógico de su familia y parentela. Los casos marcados en verde (claro u oscuro) pertenecen a familias de contexto favorable. Estos son:

Entre los 8 casos de niños remitidos como INTERESADOS en el aprendizaje por sus maestras:

* 6 casos tienen Contexto Familiar MUY FAVORABLE:

- 4 se ubican en Saber Avanzado

- 2 se ubican en Saber muy Avanzado

* 2 casos tienen Contexto Familiar BASTANTE FAVORABLE

- 1 se ubica en Saber Avanzado

- 1 se ubica en Saber Medio

En cuanto a los otros 6 casos de niños remitidos como desinteresados, 2 confirman la tendencia:

2 casos se ubican en Contexto Familiar MEDIANAMENTE FAVORABLE y tienen un Saber Medio.

Los 4 casos de niños desinteresados restantes no confirman la tendencia hallada en 26 casos (el 87% de los sujetos), que indica que, cuanto más favorable el contexto familiar, mejor el saber genealógico, y cuanto más desfavorable el contexto familiar, más deficiente el saber genealógico. Estos 4 casos son:

- 2 casos de Contexto Familiar Desfavorable tienen un saber medio,

- 2 casos de Contexto Familiar Medianamente Favorable tienen un saber deficiente.

¿Cómo se explica que estos 4 casos no sigan la tendencia?

* 2 casos de Contexto Familiar Desfavorable tienen un saber medio,

- Caso 18, Esteban Vargas. La situación familiar de Esteban es la de un exceso de cuidados, innecesarios a su edad, por parte del padre, quien tampoco le hace exigencias que favorezcan su aprendizaje escolar ni menos su autonomía. La madre trabaja y aunque llega temprano el niño permanece hasta entrada la noche en casa de la abuela paterna, quien tampoco le hace exigencias. Allí almuerza con su padre y todas su tías y primos, por lo cual al menos tiene un conocimiento amplio de familiares de la rama paterna. Esto explica que tenga un Saber Genealógico Medio.

- Caso 27, Juan Pablo Lozano. Este niño vive una crisis emocional provocada por el abandono de su padre. Éste se fue a trabajar a otro país; inicialmente se comunicaba con su esposa e hijo pero ya no lo hace y el niño se enteró de que ahora ha formado otra familia, lo cual desató el dolor y le impide interesarse y comprometerse con el aprendizaje escolar. Hay que tener presente que, al igual que el caso anterior, la relación que tanto el padre como la madre cultivaban con el niño daba lugar –desde nuestro punto de vista- a inquietarse: ella lo amamantó hasta los 5 años y él, antes de irse, dormía en la cama del niño. A nivel de familia amplia, el niño ocupaba un lugar en ambas parentelas y tenía una relación de afecto y apoyo por parte de ambas lo que explica que su saber genealógico no sea incipiente sino medio.

* 2 casos Contexto Familiar Medianamente Favorable se ubican en saber deficiente

- Caso 17, Juan Sebastián Fontalvo. En el contexto familiar de este niño, si bien el padre cumple adecuadamente las funciones de padre social, varias relativas a la autoridad (metas, tipo de autoridad, tipo de corrección) y asume posición de adulto (Dimensión 4), el peso del secreto sobre sus ausencias afecta negativamente tanto a la madre como al niño. No sólo es Juan Sebastián quien no logra dar cuenta del saber sobre su familia y parentela, sino también la madre; evidentemente la confusión de ambos remite a esas otras uniones e hijos que el padre oculta. El no saber es allí síntoma de ambos.

- Caso 30, Adelaida Pérez. Aunque existían contradicciones entre el estilo de crianza autoritario del padre y el de la madre - esta última se había dejado relegar a un lugar de menor edad -, ella tenía una buena relación con las niñas que compensaba un poco el estilo paterno. No obstante, la niña vivía atemorizada por el padre y se sabía rechazada por él. Con la intervención de la psicóloga la madre encontró la posibilidad de fortalecer su relación con las niñas y empezaban a producirse cambios, pero la enfermedad de la psicóloga y luego el final del año escolar impidieron lograr más avances, previsibles, dada la disponibilidad de la mamá.

Por tanto, los 4 casos anteriores no contradicen la tendencia señalada.

Hallazgos Respecto al Objetivo 2º

1º. Existe una íntima relación entre Contexto familiar tipo categoría A -en el cual los padres no asumen adecuadamente sus funciones parentales, ni los lugares de adulto formador – y nivel de saber genealógico muy precario (deficiente o insuficiente) por parte de los niños que se crían en esas familias.

2º. Los niños que se crían en un Contexto Familiar tipo categoría B tienen un saber genealógico más amplio y ordenado, de tipo simbólico (avanzado o muy avanzado).

Utilidad de la Estrategia Clínica y los Instrumentos

El tercer y último objetivo de esta investigación era,

Establecer la utilidad investigativa de la estrategia clínica y de los instrumentos diseñados – interrogatorio y gráfico genealógico - en los 30 casos de niños y niñas.

Para dar cuenta del logro de este objetivo debimos agrupar y luego cruzar los resultados individuales relativos a saber genealógico inicial y final, examinar las características del proceso de intervención, con especial atención a la actitud frente al saber genealógico.

Comparación del Estado Inicial y los Avances del Saber Genealógico: Quiénes y Cuántos Avanzan, y Qué tanto Avanzan

De la misma manera que habíamos agrupado los 30 perfiles de saber inicial según su similitud, manipulamos y agrupamos por similitud los 30 perfiles de saber genealógico final¹.

Como ya habíamos anotado en el punto de **Componentes del saber genealógico y grados de apropiación del mismo**, diferenciamos 5 grupos de saber inicial. El logro en el saber final permitió diferenciar sólo 4 grupos, pues ningún niño permaneció en el 5º nivel, Deficiente.

Presentamos a continuación los 4 grupos de Saber Genealógico Final².

¹ Por saber final entendemos hasta dónde llegó el niño o niña, independientemente de si logró conducirse su proceso de indagación hasta el final, o si fue interrumpido por diversas razones.

² Para las descripciones de cada grupo de saber genealógico, consultar el inicio de este capítulo, punto 4.1.3. Así mismo, allí están detallados los nombres de las 6 dimensiones y los 26 indicadores que cada perfil grafica a lo largo de las columnas.

FIGURA 11
SABER GENEALÓGICO FINAL

Grupo Muy Avanzado

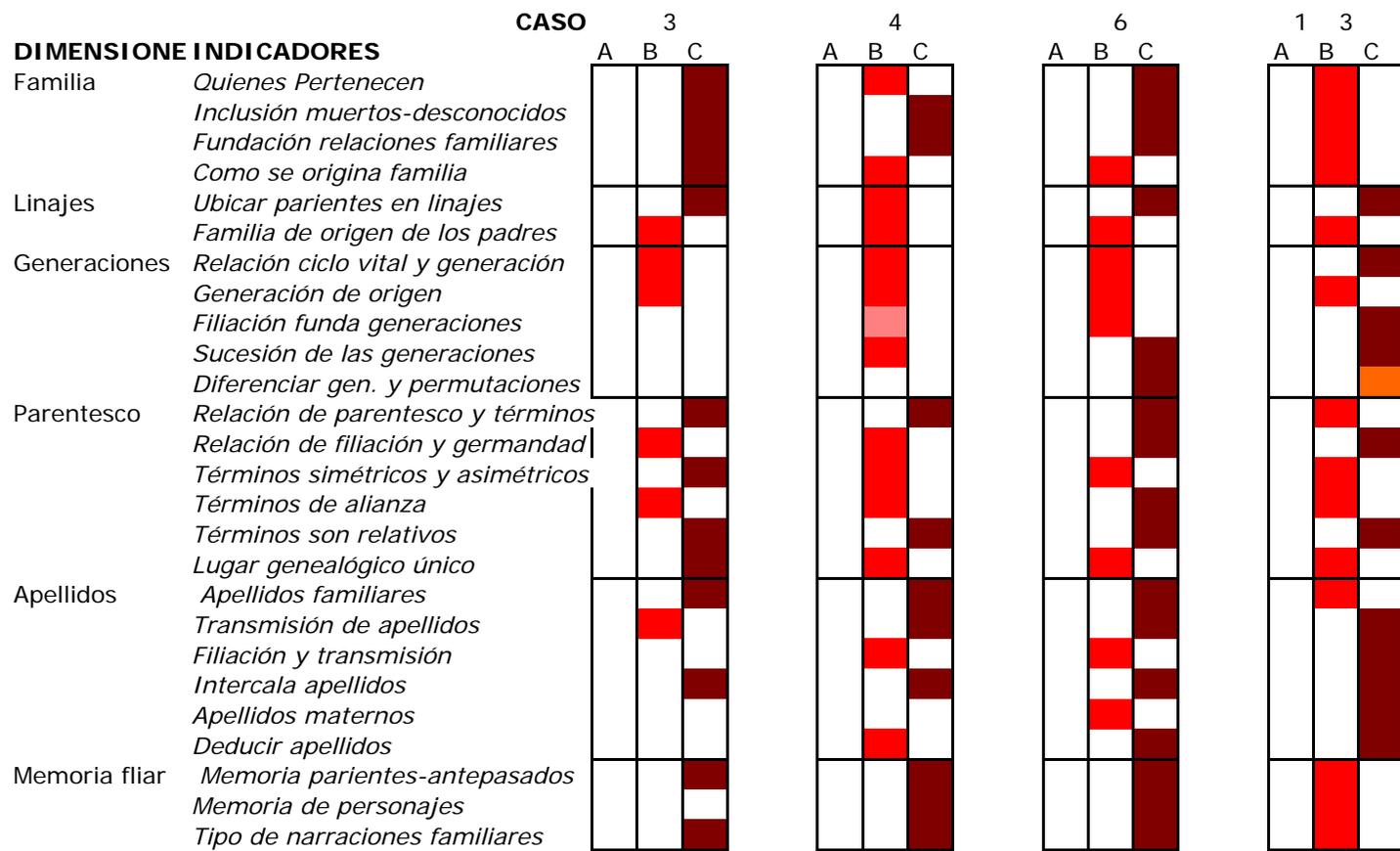
DIMENSIONE INDICADORES		CASO 5			7			8			2			A B	
		A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B
Familia	<i>Quienes Pertenecen</i>														
	<i>Inclusión muertos-desconocidos</i>														
	<i>Fundación relaciones familiares</i>														
	<i>Como se origina familia</i>														
Linajes	<i>Ubicar parientes en linajes</i>														
	<i>Familia de origen de los padres</i>														
Generaciones	<i>Relación ciclo vital y generación</i>														
	<i>Generación de origen</i>														
	<i>Filiación funda generaciones</i>														
	<i>Sucesión de las generaciones</i>														
Parentesco	<i>Diferenciar gen. y permutaciones</i>														
	<i>Relación de parentesco y términos</i>														
	<i>Relación de filiación y germanidad</i>														
	<i>Términos simétricos y asimétricos</i>														
	<i>Términos de alianza</i>														
Apellidos	<i>Términos son relativos</i>														
	<i>Lugar genealógico único</i>														
	<i>Apellidos familiares</i>														
	<i>Transmisión de apellidos</i>														
	<i>Filiación y transmisión</i>														
Memoria fliar	<i>Intercala apellidos</i>														
	<i>Apellidos maternos</i>														
	<i>Deducir apellidos</i>														
	<i>Memoria parientes-antepasados</i>														
	<i>Memoria de personajes</i>														
	<i>Tipo de narraciones familiares</i>														

Convenciones	
Categoría A	N1
	N2
Categoría B	N1
	N2
Categoría C	N1
	N2

FIGURA12

SABER GENEALÓGICO FINAL

Grupo Avanzado (p. 1 de 2)



Convenciones		
Categoría A	N1	
	N2	
Categoría B	N1	
	N2	
Categoría C	N1	
	N2	

SABER GENEALÓGICO FINAL

Grupo Avanzado (p. 2 de 2)

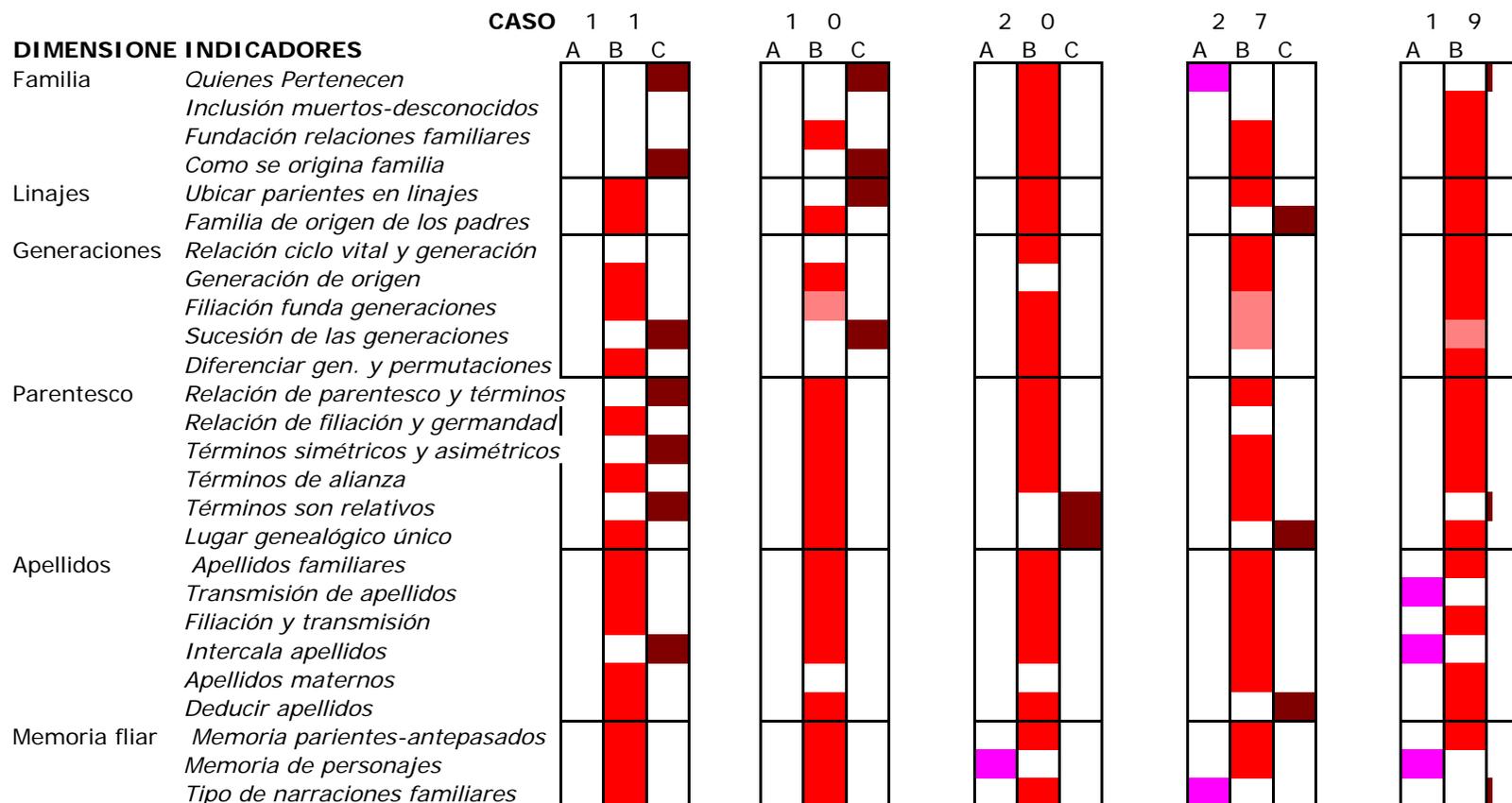
DIMENSIONE INDICADORES		CASO 1 8			2 1			2 8			2 9		
		A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C
Familia	<i>Quienes Pertenecen</i>												
	<i>Inclusión muertos-desconocidos</i>												
	<i>Fundación relaciones familiares</i>												
	<i>Como se origina familia</i>												
Linajes	<i>Ubicar parientes en linajes</i>												
	<i>Familia de origen de los padres</i>												
Generaciones	<i>Relación ciclo vital y generación</i>												
	<i>Generación de origen</i>												
	<i>Filiación funda generaciones</i>												
	<i>Sucesión de las generaciones</i>												
Parentesco	<i>Diferenciar gen. y permutaciones</i>												
	<i>Relación de parentesco y términos</i>												
	<i>Relación de filiación y germanidad</i>												
	<i>Términos simétricos y asimétricos</i>												
Apellidos	<i>Términos de alianza</i>												
	<i>Términos son relativos</i>												
	<i>Lugar genealógico único</i>												
	<i>Apellidos familiares</i>												
Memoria fliar	<i>Transmisión de apellidos</i>												
	<i>Filiación y transmisión</i>												
	<i>Intercala apellidos</i>												
	<i>Apellidos maternos</i>												
Memoria fliar	<i>Deducir apellidos</i>												
	<i>Memoria parientes-antepasados</i>												
	<i>Memoria de personajes</i>												
	<i>Tipo de narraciones familiares</i>												

Convenciones		
Categoría A	N1	
	N2	
Categoría B	N1	
	N2	
Categoría C	N1	
	N2	

FIGURA 13

SABER GENEALÓGICO FINAL

Grupo Medio (p. 1 de 2)



Convenciones		
Categoría A	N1	
	N2	
Categoría B	N1	
	N2	
Categoría C	N1	
	N2	

SABER GENEALÓGICO FINAL

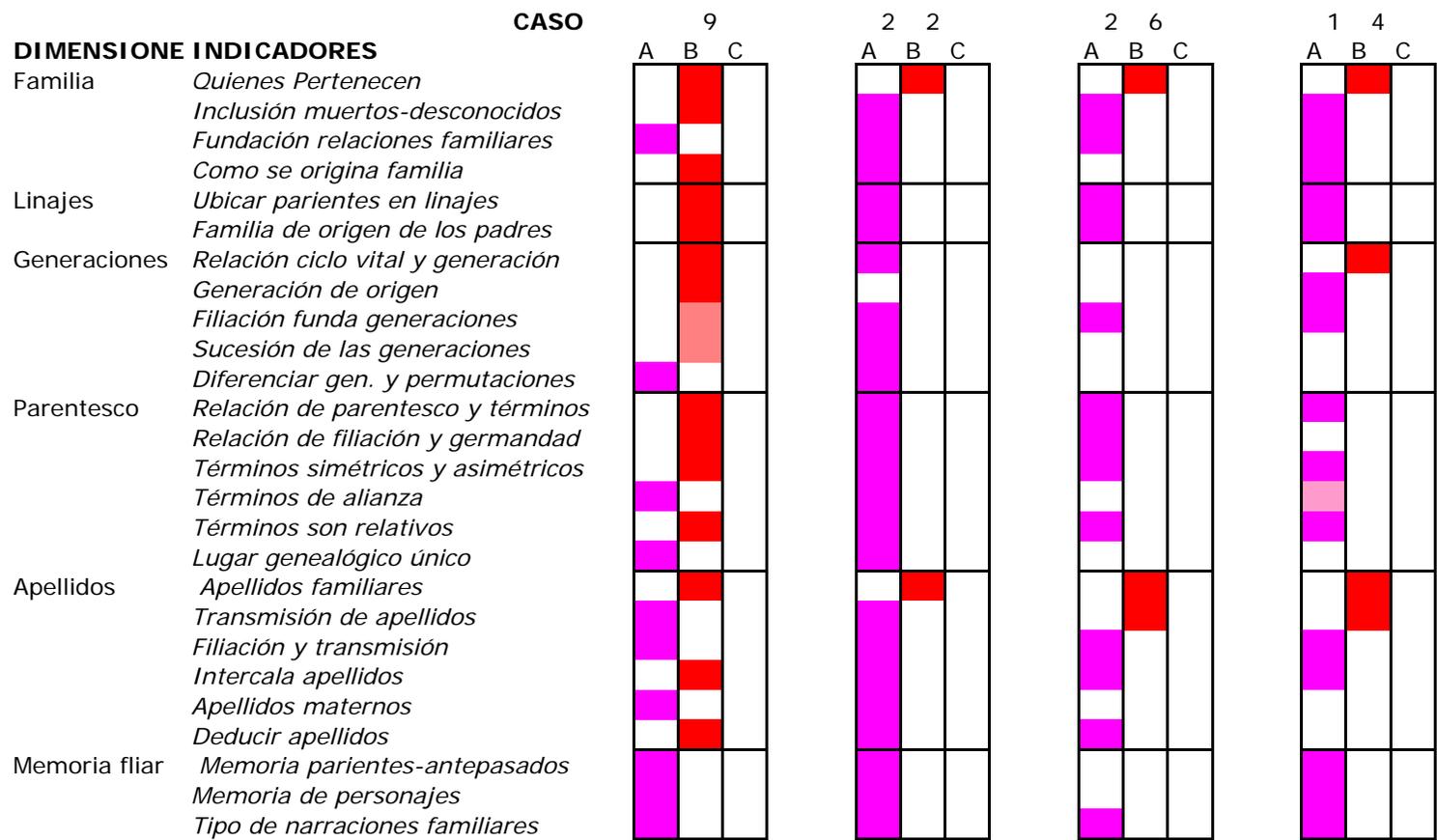
Grupo Medio (p. 2 de 2)

DIMENSIONE INDICADORES		CASO 3 0			2 4			2 5			1 5			2 3	
		A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B
Familia	<i>Quienes Pertenezen</i>		Red			Red			Red			Red			Red
	<i>Inclusión muertos-desconocidos</i>		Red			Red			Red			Red			Red
	<i>Fundación relaciones familiares</i>		Red			Red			Red			Red			Red
	<i>Como se origina familia</i>		Red			Red			Red			Red			Red
Linajes	<i>Ubicar parientes en linajes</i>		Red			Red			Red			Red			Red
	<i>Familia de origen de los padres</i>		Red			Red			Red			Red			Red
Generaciones	<i>Relación ciclo vital y generación</i>		Red			Red			Red			Red			Red
	<i>Generación de origen</i>		Red			Red			Red			Red			Red
	<i>Filiación funda generaciones</i>		Red			Red			Red			Red			Red
	<i>Sucesión de las generaciones</i>		Red			Red			Red			Red			Red
Parentesco	<i>Diferenciar gen. y permutaciones</i>		Red			Red			Red			Red			Red
	<i>Relación de parentesco y términos</i>		Red			Red			Red			Red			Red
Apellidos	<i>Relación de filiación y germanidad</i>		Red			Red			Red			Red			Red
	<i>Términos simétricos y asimétricos</i>		Red			Red			Red			Red			Red
	<i>Términos de alianza</i>		Red			Red			Red			Red			Red
	<i>Términos son relativos</i>		Red			Red			Red			Red			Red
	<i>Lugar genealógico único</i>		Red			Red			Red			Red			Red
Memoria fliar	<i>Apellidos familiares</i>		Red			Red			Red			Red			Red
	<i>Transmisión de apellidos</i>		Red			Red			Red			Red			Red
	<i>Filiación y transmisión</i>		Red			Red			Red			Red			Red
	<i>Intercala apellidos</i>		Red			Red			Red			Red			Red
Memoria fliar	<i>Apellidos maternos</i>		Red			Red			Red			Red			Red
	<i>Deducir apellidos</i>		Red			Red			Red			Red			Red
	<i>Memoria parientes-antepasados</i>		Red			Red			Red			Red			Red
Memoria fliar	<i>Memoria de personajes</i>		Red			Red			Red			Red			Red
	<i>Tipo de narraciones familiares</i>		Red			Red			Red			Red			Red

Convenciones		
Categoría A	N1	Light Pink
	N2	Magenta
Categoría B	N1	Light Red
	N2	Red
Categoría C	N1	Orange
	N2	Dark Red

FIGURA 14
SABER GENEALÓGICO FINAL

Grupo Insuficiente (p.1 de 2)



Convenciones	
Categoría A	N1
	N2
Categoría B	N1
	N2
Categoría C	N1
	N2

SABER GENEALÓGICO FINAL

Grupo Insuficiente (p.2 de 2)

DIMENSIONE INDICADORES		CASO	1 2			1 6			1 7		
			A	B	C	A	B	C	A	B	C
Familia	<i>Quienes Pertenezen</i>		N2			N1	N2		N1	N2	
	<i>Inclusión muertos-desconocidos</i>					N1	N2				
	<i>Fundación relaciones familiares</i>					N1	N2				
	<i>Como se origina familia</i>			N2							
Linajes	<i>Ubicar parientes en linajes</i>			N2			N2			N2	
	<i>Familia de origen de los padres</i>			N2							
Generaciones	<i>Relación ciclo vital y generación</i>		N2			N2			N2		
	<i>Generación de origen</i>		N2			N2					
	<i>Filiación funda generaciones</i>								N1	N2	
	<i>Sucesión de las generaciones</i>										
Parentesco	<i>Diferenciar gen. y permutaciones</i>										
	<i>Relación de parentesco y términos</i>		N2			N2	N1		N2		
	<i>Relación de filiación y germanidad</i>		N2			N2					
	<i>Términos simétricos y asimétricos</i>		N2						N2	N1	
Apellidos	<i>Términos de alianza</i>								N1		
	<i>Términos son relativos</i>					N2			N2		
	<i>Lugar genealógico único</i>										
	<i>Apellidos familiares</i>			N2			N2			N2	
Memoria fliar	<i>Transmisión de apellidos</i>			N2			N2				
	<i>Filiación y transmisión</i>			N2			N2				
	<i>Intercala apellidos</i>						N2				
	<i>Apellidos maternos</i>								N2		
Memoria fliar	<i>Deducir apellidos</i>		N2			N2			N2		
	<i>Memoria parientes-antepasados</i>		N2			N2			N2		
	<i>Memoria de personajes</i>										
	<i>Tipo de narraciones familiares</i>										

Convenciones		
Categoría A	N1	N1
	N2	N2
Categoría B	N1	N1
	N2	N2
Categoría C	N1	N1
	N2	N2

A continuación presentamos una tabla que muestra gráficamente el avance de cada caso. Están ordenados partiendo de los casos con nivel más bajo de saber genealógico (extremo superior izquierdo, en colores rojos y naranjas), pasando por los casos medios, hasta llegar a los casos más avanzados (tonos azules, en el extremo inferior derecho).

TABLA 4

Niveles de Avance en Saber Genealógico

Casos	DEFICIENTE	INSUFICIENTE	MEDIO	AVANZADO	MUY AVANZADO
21					
30					
24					
23					
25					
15					
22					
16					
17					
12					
14					
9					
26					
28					
29					
10					
11					
19					
20					
13					
18					
4					
27					
1					
2					
8					
3					
6					
5					
7					

La tabla nos muestra claramente que todos los niños avanzaron – salvo 3 excepciones que explicaremos a continuación. Adicionalmente, los casos 5 y 7, quienes desde el inicio estaban en el nivel más avanzado, tampoco podían subir a otro nivel. Por tanto, el trabajo realizado sí produjo el efecto de dinamizar la elaboración del saber genealógico.

Las excepciones al avance son:

- El caso 27 estaba en un duelo no resuelto por el abandono de su padre y adicionalmente había sido un niño cuyo lugar afectivo en la familia resultaba muy confuso, según lo revelaron las prácticas de crianza de sus padres. La madre no lograba asumir un lugar de adulto, por lo cual la aceptación del abandono paterno era más difícil. Se hizo un trabajo psicológico centrado en su dolor y no en saber genealógico.
- A los casos 3 y 6, por ser de niños interesados, no se les hicieron sesiones para avanzar sino sólo 2 entrevistas para completar el gráfico con lo que ya sabían.

En la tabla de avance se observa que todos los demás niños lograron avanzar mínimamente un nivel:

- 3 niños interesados avanzaron un nivel y llegaron al nivel más avanzado
- 14 desinteresados avanzaron un solo nivel.
 - 4 son casos de niños que pasaron de Insuficiente a Medio.
 - 7 son casos de niños cuyo avance fue mínimo, pues pasaron de Deficiente a Insuficiente. En el Anexo 3 de este capítulo se puede consultar su proceso durante las sesiones (Casos 9, 12, 14, 16, 17, 22, 26).

En la página 141 y siguientes se examina por grupos el proceso de los 30 casos, según su grado de avance.

Comparación de los Grupos de Saber Genealógico Inicial con los Grupos de Actitud de Interés o Desinterés Inicial frente al Saber Genealógico

¿Por qué avanzaron más unos que otros?

El cuadro *Proceso durante sesiones (Anexo 7)* resume el proceso de los 30 casos en las entrevistas con la psicóloga investigadora, clasificados y agrupados según su nivel de avance. Allí se puede someramente relacionar la actitud de los padres durante el proceso con la posición escolar del niño o niña, su actitud en el proceso de indagación y la manera como la psicóloga intentó movilizar a los distintos participantes. Se hace evidente lo que en el párrafo anterior enunciábamos: lo determinante del avance del niño no es el número de sesiones, ni el compromiso de la psicóloga, sino el que alguno de los padres o familiares se comprometa de manera efectiva a apoyar al niño y logre “despertar” y “sostener” su interés.

En ese cuadro se observa una correspondencia entre la actitud de los niños interesados frente al saber genealógico y su gran interés por el saber escolar; de igual manera, todos los niños remitidos específicamente como desinteresados en el aprendizaje escolar, demostraron apatía, falta de interés y de ánimo para realizar por sí mismos indagaciones.

Algunos niños – 3 casos de los 22 – no podrían clasificarse como desinteresados, puesto que estaban atravesando crisis emocionales que eran el origen de su dificultad en seguir la enseñanza de su maestra y el ritmo del grupo:

- El caso 13, era un niño que desde el año anterior había presentado una crisis, con rechazo al colegio, debido al proceso de reconocimiento paterno que la familia paterna estaba adelantando y la súbita irrupción de su genitor en su vida.
- El caso 26, era un niño quien a la muerte de su abuela no tuvo otra persona que asumiera su cuidado y acompañamiento. La madre y el padre, ausentes todo el día por su trabajo, lo dejaban solo con su hermanito y no reconocían la soledad y tristeza del niño.
- El caso 27, otro niño en duelo pero esta vez por la partida de su padre y su progresivo alejamiento del niño y la familia. Duelo que no lograba enfrentar debido a la posición afectivamente confusa de su madre, quien no lograba ubicarlo como un niño que necesita crecer y volverse autónomo.
- Incluso un 4º caso, el 9, en ocasiones manifestaba mucho anhelo de aprender rápido pero su agresividad e inquietud le impedían concentrarse en el aprendizaje. La causa de esta agresividad e inestabilidad, según la madre, fue el abandono paterno que siguió a la separación de la pareja; esto se corroboró en el trabajo clínico de las sesiones.

Gráficas de Actitud Inicial frente al Saber Genealógico

Construimos gráficas de actitud inicial frente al saber genealógico para cada caso. Al agruparlas nos permitieron encontrar 4 grupos; estos nos posibilitan observar en qué nivel se ubicaba cada niño inicialmente según su actitud de interés o desinterés manifiesto durante las entrevistas con la psicóloga investigadora (no solamente según el criterio de remisión escolar).

Los niveles diferenciados son:

- *No se detecta interés*: 4 casos
- *Desinterés*: 14 casos
- *Escaso interés*: 4 casos (de los cuales 2 son casos de crisis emocional)
- *Gran interés*: 8 casos (los mismos niños remitidos por sus profesoras como interesados)

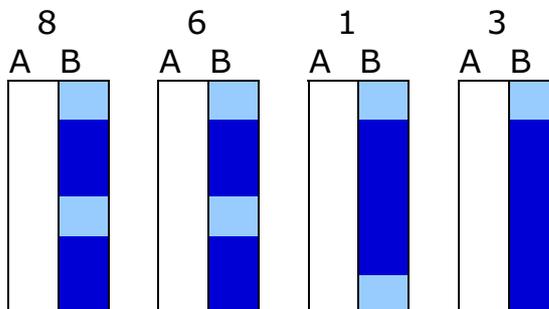
A continuación presentamos los grupos de gráficas.

Grupos de Gráficas de Actitud Inicial frente al Saber Genealógico

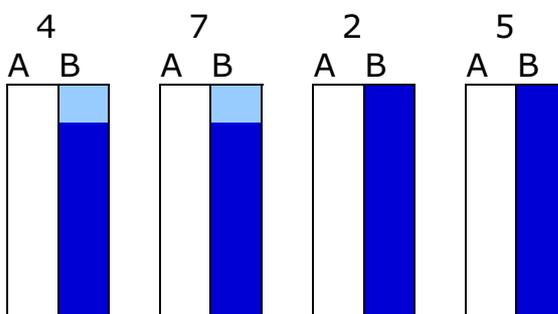
FIGURA 15

GRAN INTERÉS INICIAL

1. Disposición hablar familia
2. Disposición averiguar
3. Interés con gráfico
4. De imaginario a simbólico
5. Modalidad Seguridad
6. Interés conocimientos



1. Disposición hablar familia
2. Disposición averiguar
3. Interés con gráfico
4. De imaginario a simbólico
5. Modalidad Seguridad
6. Interés conocimientos



Convenciones		
Categoría A	N1	
	N2	
Categoría B	N1	
	N2	

FIGURA 16

ESCASO INTERÉS INICIAL

1. Disposición hablar familia
2. Disposición averiguar
3. Interés con gráfico
4. De imaginario a simbólico
5. Modalidad Seguridad
6. Interés conocimientos

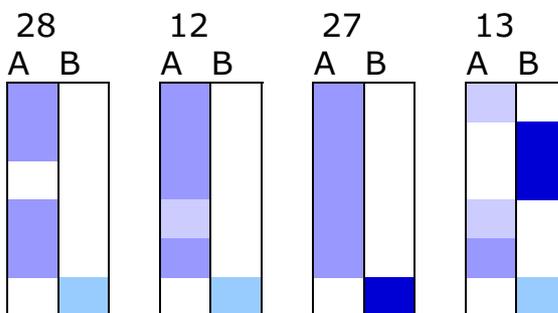
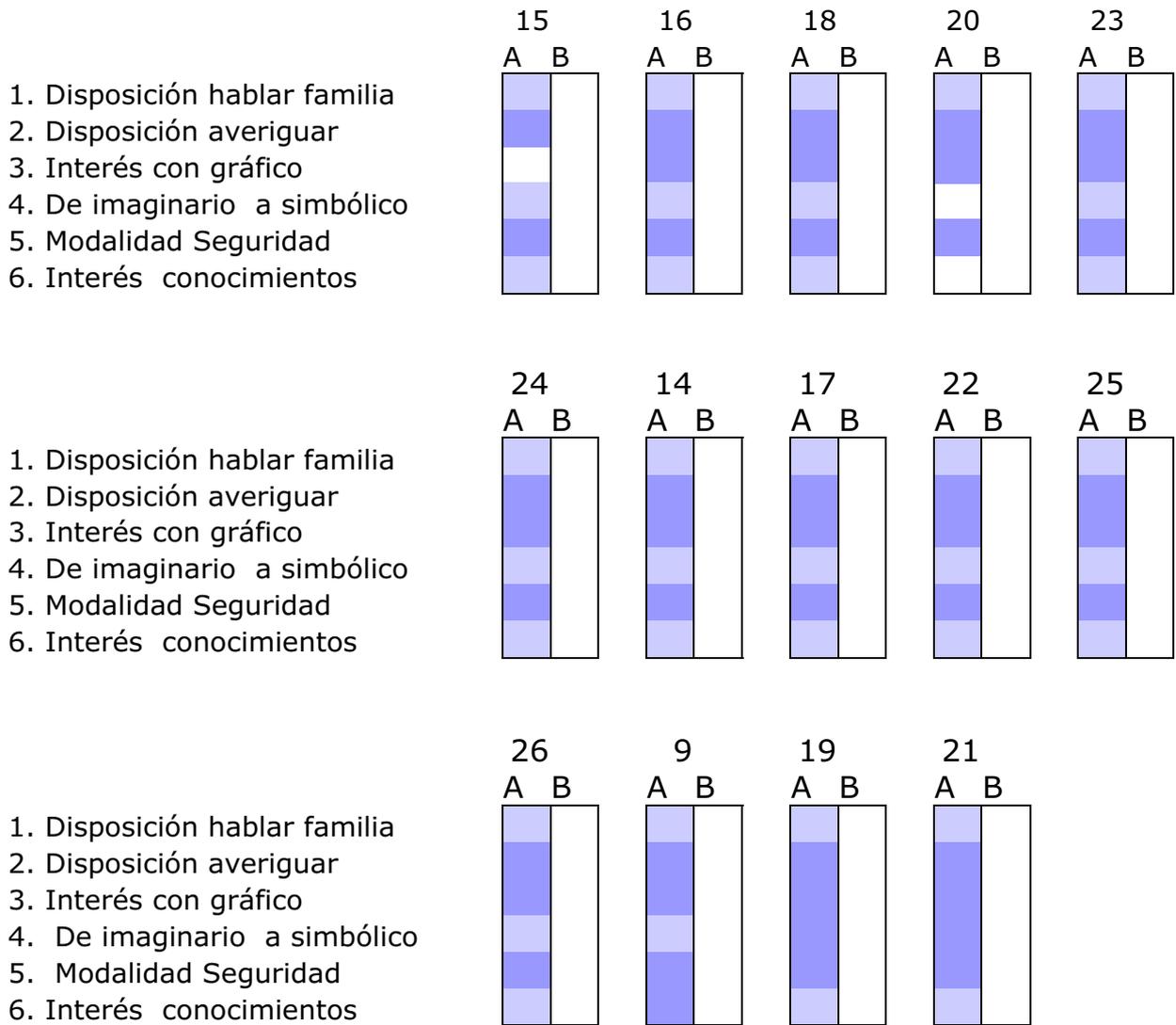


FIGURA 17

DESINTERÉS INICIAL

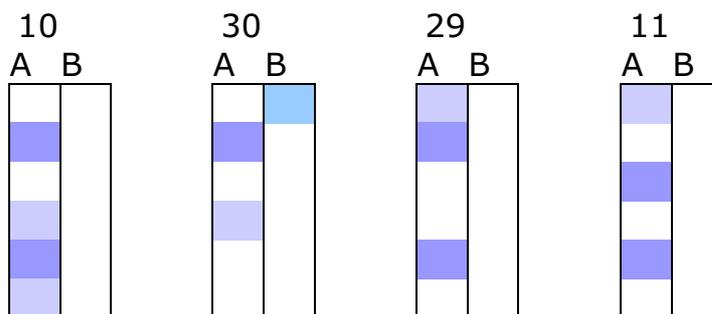


Convenciones		
Categoría A	N1	
	N2	
Categoría B	N1	
	N2	

FIGURA 18

NO SE DETECTA INTERÉS INICIAL

1. Disposición hablar familia
2. Disposición averiguar
3. Interés con gráfico
4. De imaginario a simbólico
5. Modalidad Seguridad
6. Interés conocimientos



Convenciones		
Categoría A	N1	
	N2	
Categoría B	N1	
	N2	

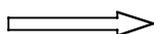
Al contrastar estos grupos de actitud inicial con relación al saber genealógico inicial encontramos:

TABLA 5: **Relación entre el Saber Genealógico Inicial y la Actitud del Niño/a frente a éste**

SABER GENEALÓGICO INICIAL



MUY AVANZADO				5, 7
AVANZADO				1, 2, 3, 6, 8
MEDIO		18	27	4
INSUFICIENTE	10, 11, 29	19, 20	13, 28	
DEFICIENTE	30	14, 15, 16, 17, 21, 22, 23, 24, 25, 9, 26	12	
	No se detecta interés	Desinterés	Escaso interés	Gran interés



NIVEL DE INTERÉS INICIAL

En este cuadro una tendencia muy marcada indica la estrecha relación entre *desinterés* o *no se detecta interés* y saber genealógico inicial muy bajo (deficiente o insuficiente): 17 casos de 22. Igualmente indica la estrecha relación contraria: gran interés en saber genealógico y nivel avanzado o muy avanzado de saber inicial, en total 7 casos de 8. Por tanto, de 30 casos $17 + 7 = 24$ confirman ampliamente la relación: 80%.

De los 6 casos que no muestran esta estrecha relación (4, 12, 13, 18, 27, 28), 2 son casos en crisis emocional (13, 27), que no clasifican propiamente como interesados o desinteresados de manera definitiva, sino en razón de la situación que atraviesan. Otros dos, 12 y 18 pueden explicarse para analizar si su ubicación contradice efectivamente la tendencia, o no lo hace.

- El caso 18, Esteban Vargas, como lo anotábamos más atrás, tiene un saber medio porque cotidianamente se relaciona con su parentela paterna (abuela, tías y primos), pero al mismo tiempo tiene un contexto familiar que piensa por él, asume todas sus tareas y responsabilidades y le impide siquiera formularse preguntas. En esas condiciones "querer saber" resulta irrelevante, innecesario.

- El caso 12, Jenny Zapata, tiene un nivel de saber excesivamente bajo para el nivel de interés que manifestó durante el proceso (escaso interés). Su única figura parental es una madre que si bien cuida sus necesidades físicas, en otros aspectos se comporta como una menor abandonada e impotente. La niña no tiene ninguna seguridad en sí misma; escolarmente se atrinchera tras sus objetos (lonchera, maletín). El aprendizaje escolar no ha sido aún investido por ella ni por su madre como algo que le ayudará a ser más fuerte frente a las adversidades, menos aún como algo que se disfruta. En general, ningún aprendizaje le resulta significativo; por tanto no puede despertar interés ni curiosidad por indagar o aprender.

A continuación examinamos de manera contrastada las características del proceso durante las sesiones en los casos de menor avance, y luego en los de mayor avance. Esto nos permitirá analizar la relación entre las características del caso durante la intervención y el grado de avance logrado.

Retomando los resultados de la Tabla 2 (pág.135), que muestra los niveles de avance en saber genealógico, presentamos el proceso de los casos durante la intervención, agrupados según su grado de avance.

8 casos de **mínimo avance** (9, 12, 14, 16, 17, 22, 26, 27) pasaron de deficiente a insuficiente

5 casos de **pequeño avance** (15, 23, 24, 25, 30) pasaron de deficiente a medio)

4 casos de **mediano** avance (10, 11, 19, 20) pasaron de insuficiente a medio.

TABLA 6

DATOS DEL PROCESO EN CASOS DE MÍNIMO AVANCE
(de deficiente a insuficiente)

	9 <i>Jaime Montero</i>	12 <i>Jenny Zapata</i>	14 <i>Liliana Salazar</i>
Proceso: duración y evolución	7 entrevistas No terminó.	Sólo 2 sesiones. Niña suspendió. Se realizó en año anterior a inicio de investigación, en estudio piloto.	7 sesiones. Inconclusa. Engaños maternos y paternos, y desorden familiar, le impiden diferenciar niveles generacionales y dos linajes.
Actitud niño	No quería investigar. Se sostuvo en sus fantasías hasta el final.	Confundida y sola. No continúa las sesiones.	Poco a poco se fue interesando e investigó. Reconocer separación de sus padres la llevó a no querer continuar la indagación.
Actitud padres	Participación de la madre muy insuficiente. Nada cambió en su relación con niño, ni lo relacionó con parentela.	Madre acudió a buscar ayuda por quejas escolares sobre la niña. No contribuyó a hacerle aclaraciones.	Padre no participó de ninguna manera. Madre participó, pero sin producir cambios en su relación con la niña.
Mayor logro	No lo hubo	Reconoció que su primer apellido viene del padre quien las abandonó, y no del azar.	Encontró un lugar donde poner en palabras lo no dicho de su historia familiar.

Continúan los casos de mínimo avance.

DATOS DEL PROCESO EN CASOS DE MÍNIMO AVANCE

	16 <i>Edwin Javier Peña</i>	17 <i>Juan Sebastián Fontalvo</i>	22 <i>Julián Yesid Flores</i>
Proceso: Duración y evolución	Varias semanas de rabia al descubrir su adopción. Avanzó pero no lo suficiente, pues dedicó el tiempo a elaborar este descubrimiento	9 sesiones. No logra proyección. Hasta casi el final se sostiene en sus ideas y se resiste a aceptar explicaciones.	6 sesiones. No se termina la intervención. Ante la no participación del padre, el niño se desinteresó totalmente y no volvió.
Participantes: Niño	Apatía, luego negativismo. Fue elaborando lentamente saber sobre adopción.	Apatía, pasividad. No investiga	Poco interés. Decae totalmente porque su padre no acude a las citas.
Padres	Padre adoptivo le contó violentamente secreto; sin que mediara afecto ni interés de inscribirlo en su propia familia. Madre poco presente, no hizo nada para ayudarlo; sólo se quejaba de exigencias de abuela y padre frente al niño.	Madre a su vez confusa en genealogía; parece no querer saber de otras familias del marido; confunde más al niño.	Padre indiferente y ajeno. Madre más colaboradora, pero confusa en su lugar; no entiende problemas del niño.
Mayor logro	Encontró un lugar donde se enunciaran las verdades familiares, y se le permitiera elaborar adopción.	No hubo	No hubo

	26 <i>Roman Huertas</i>	27 <i>Juan Pablo Lozano</i>
	Duelo por muerte de abuela	Duelo por padre ausente
Proceso: Duración y evolución	Sólo 2 sesiones. No hubo intervención, sólo evaluación y remisión a terapia	6 sesiones. Se centra en la elaboración del conflicto emocional.
Participantes: Niño	Confusión marcada. Inquieto, no se ubica ante el interrogatorio. Habla de otras cosas.	Prevalece interés por elaborar su dolor; no en genealogía
Padres	Ninguna colaboración. Indiferentes.	Madre colabora a pesar de su propia confusión.
Mayor logro	Haber detectado crisis y remitir a terapia.	Lograr hablar de su dolor.

¿Qué nos dice la tabla anterior respecto a aquellos niños desinteresados cuyo avance fue mínimo?

Los 8 casos de **mínimo avance** se caracterizan fundamentalmente porque nadie en su familia se comprometió a apoyarlos para buscar conocer y enfrentar las historias familiares.

- caso 16, revelación violenta de adopción, sin ningún acompañamiento; lo deja en el estupor y la rabia durante semanas, hasta aceptar esta verdad, pero sin disponibilidad para otros avances.
- casos 17, 22, 27 son de 3 madres que colaboran pero por su propia confusión no pudieron ayudar a su hijo/a.
- casos 9, 12, 14, 26 no colaboran los familiares, ni el padre ni la madre.

En cuanto a la actitud ante la indagación, en estos casos de menor avance se observa:

- 4 no manifiestan ningún interés. Son calificados como apáticos.
- en 4 la actitud oscila entre desinterés y reacción negativa frente a dramas familiares: caso 9 (abandono paterno y permiso al niño para ocupar lugar del padre); 14 (separación secreta de sus padres); 16 (adopción secreta); 27 (duelo por abandono paterno, y formación de nueva familia). Estos niños/as se quedan tratando de elaborar el drama que se les había ocultado.

TABLA 7

**DATOS DEL PROCESO EN 5 CASOS DE PEQUEÑO AVANCE
(de deficiente a medio)**

	15 <i>Mary Alexandra Talero</i>	23 <i>Freddy Martín Parra</i>	24 <i>Miguel Alberto Orozco</i>
Proceso: Duración y evolución	Siete sesiones. Dada su situación familiar no se podía lograr gran cambio.	6 sesiones. Avanza y se interesa pese a apatía de los padres. No termina porque los padres lo retiran del colegio.	4 sesiones. Cuando empieza a organizar su saber, es el final del año escolar; los padres no lo pueden traer, y la intervención no termina.
Participantes: Niño	Centrada en tema de abandono. Se abordó éste, y luego se interesó en indagar.	Mejora interés pero apoyado por la psicóloga. No se apropia de la indagación.	Le gusta ser tomado como interlocutor. Eso le permite interesarse y se muestra atento a orientaciones.
Padres	Madre colaboró. Padre ausente	Colaboración mínima.	Madre colabora a manera de trabajo escolar.
Mayor logro durante el proceso	Encontró lugar donde enunciar su queja por abandono paterno. Logró aceptar que el genitor no le dio su apellido.	No hubo.	Toma distancia del odio materno al padre. Empieza a abandonar fantasías, para aceptar un orden familiar.

Intervención	25 <i>John William Sánchez</i>	30 <i>Adelaida Pérez</i>
Proceso: Duración y evolución	Pese a varias sesiones y citas el proceso no es productivo. El niño no se interesa, no indaga. No se realiza como tal, una intervención.	3 sesiones. Pese a interés de la madre. No se puede terminar el trabajo: la psicóloga se enferma y luego termina el año escolar.
Participantes: Niño	Poco interés, mejora un poco durante el proceso. Decae totalmente ante actitud de su padre.	Desde el inicio interesada y atenta. Sigue con entusiasmo la orientación para buscar información.
Padres	Madre acude porque la citan. Preocupada porque el niño no cumple sus expectativas, pero no por colaborarle en indagación; se queja todo el tiempo de él. Padre indiferente, no responde a petición; desvaloriza indagación.	Padre indiferente, madre motivada, que apoya la indagación de su hija.
Mayor logro durante el proceso	Ninguno	Comenzaba a tomar una perspectiva diferente sobre su relación filiar cuando el trabajo se suspendió.

En los 5 casos de **pequeño avance** (pasaron de deficiente a medio) el proceso nos muestra lo siguiente:

- Salvo el caso 15, los otros 4 iniciaron proceso hacia abril³, por lo cual no dispusieron en el proceso de todo el tiempo que habían tenido quienes iniciaron en noviembre del año anterior; adicionalmente, no se alcanzaron a percibir efectos de la intervención en su rendimiento o conducta escolar.
- Sólo el caso 15 siguió en sesiones aclarando lo que su situación familiar permitía. Mostró interés en aprendizaje escolar a partir de la intervención, y aprobó el año.
- ninguno de los demás casos terminó la intervención, y ninguno aprobó el año.
- 1 caso, el 25, retrocedió: decayó en ánimo; rechazaba la escuela ante la negativa de sus padres de apoyarlo.

Interés en el proceso:

- 3 niños se interesaron (23 y 24, 30). El caso 25 empezó a interesarse hasta que el padre desvalorizó el proceso y se negó a asistir. El caso 15 se centró en sus dramas familiares.

Participación familiar:

en 3 casos la madre intenta apoyar pero el papá estuvo ausente o negativo (30, 25 y 15)

en 2 casos (23, 24) hubo colaboración mínima, estilo trabajo escolar, como si se tratara de una tarea.

³ El año escolar en esta zona del país va de septiembre a mayo. La mitad de los casos de desinteresados se seleccionaron en octubre e iniciaron entrevistas en noviembre, teniendo en cuenta sus dificultades de aprendizaje del año anterior. La otra mitad se seleccionó una vez transcurrido medio año escolar, por lo cual la intervención solo contó con dos meses, siendo en varios casos un tiempo insuficiente, dadas las inasistencias, los feriados y otros obstáculos.

TABLA 8

DATOS DEL PROCESO EN CASOS DE MEDIANO AVANCE
(pasaron de insuficiente a medio)

	10 <i>Heber Darío Montaña</i>	11 <i>Julián Ricardo Rosas</i>
REMISIÓN ESCOLAR: según profesora	Conducta bizarra: ensimismado, se esconde en el pupitre, da gritos, se come los útiles; desadaptado, no sigue indicaciones. Descifra sílabas pero no entiende el sentido.	Desde al año anterior presentaba nerviosismo, incapacidad para aprender, y respuestas regresivas ante la tensión. Este año sigue con mucha angustia.
Proceso: Duración y evolución	Las dificultades del caso superaban el objetivo de la investigación; se hicieron avances, pero se requerían cambios profundos en mundo familiar.	Intermitente, pues el niño desaparecía por períodos. No se pudo terminar
Participantes: Niño	Participa sin entusiasmo	Inicialmente apático. Luego de intervención con padres se movilizó
Padres	Primero desinterés; luego de entrevista, la madre colaboró.	Al inicio desinterés. Padres colaboraron después de entrevista
Mayor logro durante el proceso	Gracias a participación materna, cambió un poco su actitud frente a indagación. Encontró sentido en aprender y abandonó ensimismamiento en fantasías.	Cambio de actitud frente a indagación, le permite algunos avances en saber genealógico.

	19 <i>Iveth Judith Valdés</i>	20 <i>Carlos Alberto Mesa</i>
REMISIÓN ESCOLAR: según profesora	No se esfuerza en aprender, no muestra interés. Dice haber perdido el año por pereza.	Hay que insistirle para que trabaje, y no le gusta escribir. Se ve angustiado e inestable. Quiere venir todo el día al colegio para no estar en casa.
Proceso: Duración y evolución	8 entrevistas. No entendió el cuento; no entiende diferencias de edades según generaciones	5 sesiones. Entendió muy bien el cuento
Participantes: Niño	Acepta intervención pasivamente. Inventó información. Progresivamente se interesa	Encuentra lugar de escucha que favorece cambio. Se interesa en indagar
Padres	Madre colabora	Madre colabora
Mayor logro durante el proceso	Al favorecer cambio en relación de los padres, logró asumir a nombre propio indagación.	Logró hacerse a un lugar, simbólicamente en su familia paterna.

Los 4 niños de **mediano avance** (10, 11, 19, 20) -pasaron de insuficiente a medio- lograron todos cambios positivos en comportamiento y en aprendizaje.

- todos iniciaron el proceso de indagación dos meses después de iniciado el año escolar, por lo cual tuvieron mayor tiempo para el desarrollo de la intervención.

- 3 niños aceptaron el proceso pasivamente – 10, 11, 19, - como sin ganas; no había interés inicial

- el caso 20, desde un inicio se interesó, dado el momento psicológico que vivía de reconocimiento paterno.

- todas las madres en algún momento colaboraron: las madres 19 y 20 desde el inicio, otras 2 sólo después de iniciado el proceso (caso 10 la madre, caso 11 ambos padres).

- todos tuvieron cambios positivos en su desempeño escolar y en su comportamiento: menor agresividad, disminución de angustia y un incremento en interés por aprendizaje escolar. Estos cambios fueron más visibles por cuanto hubo tiempo escolar de clases luego de terminado su proceso en la investigación.

Datos del proceso en casos de mayor avance

Se trata de niños que si bien no avanzaron al más alto nivel, sí hicieron un avance importante, pues avanzaron varios niveles, o pasaron a un nivel alto (Avanzados).

Los casos con un avance más significativo durante las sesiones fueron:

- 1 niño que avanzó 3 niveles, de Deficiente a Avanzado (caso 21)

- 2 niños que avanzaron 2 niveles, de Insuficiente a Avanzado (28 y 29)

- 3 niños que pasaron de Medio a Avanzado (casos 4, 13, 18)

El proceso de los 6 casos está condensado en la tabla siguiente.

TABLA 8 AVANCE MAYOR AVANCE

	21 Manuel Hernando Rico	4 Luz Marina Marín	13 Carlos Fernando Castro	18 Esteban Vargas
Proceso: Duración y evolución	10 sesiones. En la 5a sesión la abuela le dio aclaraciones sobre la historia familiar; desde entonces comienza a interesarse. Termina el proceso con muy buenos resultados.	2 sesiones de evaluación. Aclaró aspectos que no sabía.	Se incluyó en el estudio debido a su anterior crisis emocional. Se hizo intervención para ayudarlo en nueva situación de reconocimiento paterno.	6 entrevistas. En el cuento no reconoció el conflicto entre generaciones.
Participantes Niño	Al comienzo poco interés. Luego de palabras de su abuela se apropia de la indagación, y se hace preguntas que formula en casa.	Hizo indagaciones de una sesión a la 2ª. No hubo mayor oportunidad de indagar.	Se interesó e investigó. Comentaba en casa sus inquietudes y logró colaboración.	Al comienzo aceptó intervención pasivamente; estaba acostumbrado a que hicieran y pensaran por él. Con cambios exigidos al padre, el niño poco a poco se interesó.
Padres	Padres no colaboraron. Fue la <u>abuela</u> quien apoyó el trabajo.	<u>Padres</u> colaboraron. Ambos fueron a la cita inicial.	<u>Madre</u> colaboró; ayudó al niño aceptar nuevo linaje. <u>Abuela</u> paterna promovió inclusión del niño en su familia.	Ambos <u>padres</u> se interesaron; padre y abuela paterna de manera excesiva, pues sustituían a madre.
Mayor logro	Logró ser reconocido por su abuela como interlocutor. Ella le explicó secretos; él logró aclarar su confusión sobre su familia, e ingresó en un ordenamiento simbólico.	Innecesarios Tenía apoyo de su familia, y estaba interesada en aprender	Elaboró implicaciones de ser incluido en otra familia, con otros apellidos; hubo aceptación afectiva de su nueva situación familiar.	Comprendió filiación y alianza como base del orden familiar, y a partir de allí dio orden a su mundo cotidiano.

	28 <i>Luis Miguel Montaña</i>	29 <i>Edward González</i>
Proceso: Duración y evolución	6 sesiones. Termina todo el proceso, tiene períodos de confusión pero logra aclarar sus dudas y afianzar su saber.	5 sesiones. Logra terminar todo el proceso.
Participantes: Niño	Investiga, se interesa porque así aclara su conflicto con el padre. Puede tomar su lugar como hijo.	Respondió con interés y agilidad a la solicitud de buscar información. Aclaró rápidamente sus dudas.
Padres	Es la <u>abuela</u> quien colabora haciendo aclaraciones al niño. Padres no asumen a su hijo, mucho menos este trabajo. Padre vive en Medellín; madre delega en abuela.	Colaboraron <u>juntos</u> . Siguieron de manera muy interesada las recomendaciones de la psicóloga
Mayor logro durante el proceso	El niño investiga acerca de su propio conflicto. Aclara que su lugar está definido por una ley que va más allá del deseo confuso de sus tíos.	Expresa a su madre su necesidad de autonomía, y logra que ella comience a permitirle.

¿Qué nos dice esta tabla sobre por qué algunos niños desinteresados tuvieron un gran avance?

Los 6 casos de **mayor avance** son aquellos en los que:

- algún familiar asume ayudar al niño a comprender las historias familiares, a tomar un lugar frente a ellas, a aceptar lo que le resulta difícil.
- 4 de los niños/as desde el comienzo mostraron mucho interés en la indagación propuesta por la investigadora (casos 4, 13, 28, 29). 2 casos despertaron su interés durante el proceso: el 21 recibió el apoyo su abuela; el 18 fue asumiendo posición más activa en la indagación a raíz de cambios en el padre exigidos por la psicóloga (de no asumir él en su nombre las responsabilidades del niño) familiar:
- 3 de estos casos iniciaron el proceso a mediados del año escolar, sin embargo lograron terminarlo y hacer muy buenos avances

En resumen, podemos afirmar que la estrategia clínica y los instrumentos utilizados tuvieron un buen efecto clínico dinamizador,

1. Cuando se logró la colaboración decidida de algún familiar que modificara su actitud frente al niño: tomarlo como interlocutor, explicarle historias que se le habían ocultado, permitirle expresar su dolor o su rabia, cambiar prácticas que lo ubicaban como bebé e incapaz.
2. Cuando se dispuso del tiempo calendario y del apoyo parental necesarios para llevar las sesiones hasta el final, y no dejar el proceso inconcluso.

Hallazgos Respecto al Objetivo 3º

Anotamos los siguientes:

1º La utilidad de la estrategia clínica y los instrumentos es real y visible, puesto que todos los casos con los cuales se utilizaron tuvieron algún nivel de avance – unos mayor, otros menor.

2º El grado de eficacia de la estrategia clínica y los instrumentos utilizados no depende exclusivamente de su buen diseño y adecuado uso – de lo que ocurre al interior de las sesiones- sino de lo que ocurre según el grado de compromiso y apoyo de los padres o familiares con las indagaciones del niño o niña.

3º La posibilidad, por parte del niño o niña, de producir un saber genealógico simbólico sobre su familia y su lugar en ella depende de la disposición de sus familiares para permitir y promover en sus niños/as una actitud de curiosidad: una posición de *querer saber*, no sólo respecto a la vida y relaciones familiares sino a los diversos temas de la experiencia diaria, escolar y doméstica.

4º El proceso vivido con las familias y los niños nos indica que tan importante como abordar con el niño su ubicación en la familia y parentela debe ser el ayudar a las familias a vincularse al proceso de formación y a fortalecer la identidad y pertenencia del niño. La memoria familiar como legado y la ubicación del niño en la parentela se puede promover de muy diversas maneras.

5º Los instrumentos – gráfico e interrogatorio - se revelaron altamente útiles y eficaces para explorar el saber genealógico. Las 6 dimensiones del saber genealógico, los 26 indicadores, y los numerosos descriptores por categoría y nivel que aquí presentamos son producto de la aplicación de esos instrumentos. La rejilla para valorar saber genealógico es un instrumento producido a partir de esta organización de los componentes y niveles que hallamos en saber genealógico para niños de similar condición.

6º La estrategia clínica utilizada - que toma en cuenta el contexto familiar y no sólo al niño/a, y que produce con él/ella y su familia un saber antes inexistente sobre su lugar en dicha familia – nos permitieron igualmente producir las 4 dimensiones de Contexto Familiar, los 18 indicadores y todos los descriptores de categoría y nivel para cada indicador. Estos, y en particular la rejilla de valoración del contexto familiar que los recoge y organiza, podrán ser de muy buena utilidad para futuras exploraciones sobre familia, o para diagnósticos previos a intervenciones.

Capítulo V

DISCUSIÓN

La discusión de nuestros hallazgos no podremos hacerla, como es lo usual, con los investigadores que anteriormente han trabajado en este objeto de estudio, puesto que precisamente estamos introduciendo este problema a la psicología como un objeto de estudio inédito. Por tanto, tendremos que discutir cuál es la pertinencia de nuestros hallazgos y cuál el impacto académico y social que podrá tener el trabajo que aquí presentamos - al menos en nuestro medio.

Nuestra primera pregunta de investigación, cuando hace varios años empezamos a enfrentarnos a este problema, fue: ¿por qué los niños que estamos recibiendo en consulta, en medios socio-económicos populares, no saben sobre su familia y parentela? Como adultos mayores nos resultaba tan obvio que todo niño supiera quiénes eran sus abuelos, por qué eran abuelos, quiénes eran sus tíos y primos... que la ignorancia de estos pequeños nos pareció sintomática. Por tanto, teníamos un pre-juicio de partida: a los 6-7 años los niños en general ya saben quién es quién en su familia.

Al comparar este supuesto con la realidad de los niños en las escuelas, se volvió perentorio averiguar hasta qué punto era cierta; si lo que habíamos vivido de pequeños seguía teniendo vigencia y si los niños se hacían con un saber genealógico cualquiera que fuese la clase social, procedencia, tipo de familias. Nuestro interés se agudizó al constatar el cambio que han sufrido las pautas culturales de transmisión del saber y memoria familiar en las últimas década debido a factores como la invasión de los medios de comunicación en los hogares y las formas de entretenimiento masivo y de carácter global. Los programas televisivos y las actividades por franjas de edad separan a las generaciones y fomentan, en los momentos de reunión familiar - en el comedor, la sala de estar, la alcoba de los padres -, una posición pasiva de tele-audiencia que ha sustituido a la tertulia familiar. Igualmente dispersan a los miembros de la familia en distintos sectores de la casa o la vecindad donde se juegan video juegos, se ve fútbol, o *realities*. A esto se añade la segregación cada vez mayor que producen las modalidades de vivienda urbana donde no existen sitios comunales de encuentro de adultos y niños puesto que los niños tienen sus territorios, los adolescentes otros, y los mayores los suyos. Por tanto, están desapareciendo velozmente las oportunidades en que los niños se encontraban con sus parientes mayores, les oían contar sus historias y se enteraban del mundo en que habían vivido. A ello se agrega que los padres trabajadores no tienen muchos momentos de intercambio con sus niños, que los pobres no tienen derecho a

vacaciones y los que sí toman vacaciones las programan con instituciones que se encarguen de sus niños (o donde existan recreacionistas que los asuman). Lo cual, por supuesto, dista inmensamente de las vacaciones de antaño cuando primos y primas se iban a casa de los abuelos o los tíos, en el pueblo o en el campo. Allí se reunían varias generaciones y en las noches se contaban cuentos, historias de aparecidos, y viejas historias familiares. Los investigadores mayores de nuestro grupo lo vivimos así, algunos de los jóvenes también. Pero, ¿qué historias se les relatan a los niños de ahora, y quién se las relata? ¿qué vivencias de familia ampliada han tenido? ¿qué memoria familiar reciben?

Nuestro interés en el saber genealógico y la memoria familiar nos ha llevado en estos años a realizar varios trabajos que complementan y abren nuevas perspectivas a la investigación que aquí presento: la dirección de dos trabajos de grado terminados en psicología, y de dos en curso; la dirección de un trabajo de investigación de maestría en psicología; el diseño de un currículo sobre familia para 2º de primaria en 10 colegios, y de una unidad sobre cronología y tiempo familiar para 3º; la asesoría a un currículo para pre-escolar sobre recuperación de la memoria familiar. E incluso una exploración amplia con 46 niños de 2º de primaria a los cuales apliqué estos gráficos y los interrogatorios, los cuales no presento en esta tesis – como era la intención inicial – por la magnitud del trabajo de sistematización y análisis que implicaría.

Durante los años de maduración de este problema no sólo he realizado exploraciones e intervenciones sino que también di un viraje a mis conceptos previos de familia, de crianza, de relaciones padres-hijos, de paternidad y maternidad, de autoridad familiar, de construcción de la subjetividad. Igualmente resultó imperativo afianzarme conceptualmente en un paradigma investigativo que fuera respetuoso de la conceptualización que elaboramos y acorde con la posición epistemológica, ética y política que en nuestro grupo hemos adoptado.

Es importante declarar que mi especialización y formación de postgrado (teórica y clínica) fue en psicoanálisis, razón por la cual siempre he guardado una distancia crítica frente a las metodologías objetivas que pretenden observar, evaluar y analizar a los seres humanos como si fueran objetos. La formación clínica psicoanalítica forja habilidades para el trabajo de casos en profundidad y para aprender a recrear en cada caso toda la teoría. Igualmente, sensibiliza a la inmensa complejidad de un sistema psíquico en el que la racionalidad es más bien racionalización, puesto que la afectividad comanda la razón y el pensamiento. Esta posición traza una línea clara de demarcación respecto a las teorías psicológicas que eligen estudiar la cognición como sistema aislable y estudiable en sí mismo. Por último, el psicoanálisis enseña a ver el psiquismo como el resultado de la interiorización de los otros que rodean y atienden al bebé, con quienes éste se identifica para convertirse en humano. Para comprender el psiquismo como algo que

se inscribe desde afuera, según condiciones cambiantes con las épocas y circunstancias sociales, encontré maravillosas explicaciones y teorizaciones en las diversas disciplinas sociales. Mis últimos 15 años han estado fuertemente marcados por la influencia de la historia de las mentalidades, la literatura de las *otredades*, la filosofía de la identidad (Charles Taylor), la psicología cultural, la sociología de Norbert Elias, y finalmente la sociología de la familia y del yo. Este es el bagaje desde el cual hice esta tesis y desde el cual discutiré sus resultados.

La discusión de los resultados se centrará en lo que aquí presentamos, pero debe tenerse en cuenta que nuestro panorama y nuestra experiencia en el tema son más amplios que lo que la tesis muestra por lo cual haremos referencias a hallazgos y perspectivas nuevas en la manera de pensar los temas de la psicología del niño y la familia. Trataremos de seguir el orden de los temas señalados por los objetivos de la investigación, aunque por supuesto los temas están íntimamente enlazados, y necesariamente nos deslizaremos de uno al otro.

El objetivo 1º nos enfrentó a nuestra pregunta fundamental y más simple: los niños que inician su escolaridad, ¿qué saben sobre su lugar en su familia y parentela y qué tipo de saber es este?

¿Qué aprendimos sobre el saber genealógico?

Todos los casos investigados nos mostraron que el saber genealógico es una construcción que exige elaboraciones cognitivas y afectivas, conscientes e inconscientes, que afectan el lugar que el niño asume y el que los otros le asignan y reconocen.

Los descriptores que derivamos de las respuestas de los niños relativas a los diversos indicadores de saber genealógico – y con los cuales construimos las rejillas para sistematizar las respuestas y hacerlas comparables – mostraron estar distribuidos entre dos polos muy distantes: uno, el polo de las fantasías (no bajo la forma de historias fantásticas, sino de las ficciones a las que, como hemos explicado, recurren los niños/as para protegerse de una realidad de alguna manera insoportable ¹); otro, el polo del orden simbólico que rige el parentesco en nuestra cultura. Los niños se movían entre estos dos polos: unos se aferraban a sus fantasías y ninguna explicación ni contra-argumentación racional cuestionaba sus ideas; otros, en la medida en que aclaraban secretos familiares y contaban con el apoyo para aceptarlos, abandonaban sus fantasías y empezaban a construir un ordenamiento familiar. Por tanto, no se trataba de enseñar a estos niños a pensar con lógica racional el parentesco; ni de crear situaciones problema que les

¹ Entre las dificultades que encontramos para enfrentar la realidad están tanto la carencia de información que explique lo que ocurre (ausencias, separaciones, maltrato, etc.), como el empeño de los adultos en guardar bajo secreto el sentido de asuntos familiares que los niños captan y que los adultos niegan.

obligaran a desequilibrar su explicación y a buscar otra. Sus ideas sobre familia y parentesco eran el sustento, la base de su posición en su familia y no un asunto de buenas o malas argumentaciones. Ya he insistido que resulta completamente inadecuado tratar este problema como un asunto de cognición pero tampoco puede reducirse a algo intrapsíquico, de orden subjetivo, explicable en lenguaje psicoanalítico - que para muchos resulta críptico. En consideración a las características de nuestro objeto de estudio, hemos intentado producir y argumentar nuestro trabajo desde conceptos y teorías que describan y expliquen esa zona límite donde se articulan la subjetividad de niños y adultos y el patrimonio familiar y cultural de nuestra sociedad.

Encontramos que, en lugar de apropiarse progresivamente de la organización simbólica del saber genealógico, algunos niños y niñas primero producen una organización imaginaria - coherente con el tipo de relaciones familiares que viven - y sólo abandonan estas fantasías si la lógica del parentesco, con su ordenamiento no pone en peligro ese lugar que únicamente las fantasías sostenían. Este punto debe ser destacado porque con frecuencia los psicólogos pensamos que si el niño no tiene la organización de un saber sobre su familia y parentela esperable a su edad, explicitable y acorde con los supuestos culturales, entonces "no tiene" organización. Posición que ha sido frecuente en tradiciones investigativas que describen al niño en desarrollo según sus carencias (lo que aún no logra, lo que todavía no tiene). Nuestra visión parte del supuesto de que, aunque inusual, la organización del niño no por ello es inadecuada o deficiente. En la mayoría de las ocasiones sus respuestas inadecuadas -según la norma social- son formas de adaptarse a las condiciones familiares y a sus propias necesidades psicológicas. Estos niños nos mostraron que no tener el saber genealógico canónico no quiere decir que no tengan ninguno sino, por el contrario, que tienen un saber no siempre explícito, el cual responde a sus temores y a sus fantasías y que los sostiene en sus dificultades e inseguridades; es por esta razón por lo que no aceptan fácilmente cuestionarlo, ni reemplazarlo por el saber ortodoxo. Desde la perspectiva racional del adulto, y en particular del psicólogo que lo explora, este saber infantil aparece a primera vista como confuso y contradictorio; pero sólo lo es si nos empeñamos en la idea de que el niño/a produce el saber genealógico desde la lógica y la racionalidad.

Lo que el niño o niña entiende y explicita sobre su familia amplia y su lugar en ella no es un saber formal, tomado de otros y repetido, sino un saber construido o producido por él o ella con un alto componente afectivo. En algunos casos, este saber es una construcción imaginaria que se produce como defensa para no aceptar una verdad dolorosa. Ante tal situación, las explicaciones racionales, claras y pertinentes del saber genealógico canónico, que pueda proporcionar el psicólogo, no rebaten sus ideas previas, pues estas cumplen una función psicológica importante: calmar la angustia o mitigar el dolor, o proporcionar una posición psicológica que haga menos vulnerable al niño.

Los descriptores que usamos en las rejillas nos indican claramente que en todos los casos los niños producen algún tipo de enunciado (verbal o gestual sobre el gráfico) y que estos enunciados corresponden a una representación imaginaria de su familia y parentela, o a una representación que reconoce el ordenamiento del parentesco e incluso, en algunos casos, que revela que el niño ha inferido los principios del mismo. Por tanto, en el caso de los niños con un saber genealógico simbólico más pobre, no se trata de una ausencia de saber, sino de una "ignorancia" en el sentido platónico: es decir una hartura de saberes imaginarios que les impide acceder al saber simbólico impartido por la cultura y transmitido por los padres. Es por esto por lo que la mayoría de los niños desinteresados nos dieron inicialmente explicaciones sobre vínculos y términos y sobre transmisión de apellidos que obedecían a sus conflictos y a las soluciones imaginarias que ellos les daban.

Por cuanto el saber genealógico no había sido tomado previamente como objeto de estudio psicológico, su exploración en los 30 casos de niños y niñas nos exigió separar y definir sus diversos componentes. Esto en sí ya fue un trabajo de análisis exhaustivo, pues debimos desconstruir todas las respuestas que nos dieron para organizarlas según tema, subtema y tipo de respuesta (los descriptores, más o menos simbólicos o fantasiosos). El avance que logramos con este esfuerzo de análisis minucioso esperamos sea útil a los futuros investigadores.

Exploramos enseguida los aspectos de la vida familiar del niño o niña que encontramos relacionados con el tipo de saber genealógico que producen.

Discusión de los hallazgos del objetivo 2º

1º. Existe una íntima relación entre contexto familiar tipo categoría A - en el cual los padres no asumen adecuadamente sus funciones parentales, ni los lugares de adulto formador - y un nivel de saber genealógico muy precario (deficiente o insuficiente) de apropiación del sistema simbólico de parentesco de su comunidad por parte de los niños que se crían en esas familias.

Partiendo de los descriptores que retomamos de las prácticas familiares de las 30 familias, establecimos dos tipos de familias: aquellas en las que predominan los descriptores en categoría A, y aquellas en las que predominan los descriptores en categoría B. ¿Qué quiere decir esto en la vida real de las personas y especialmente qué implica para un niño/a crecer en una familia de uno u otro tipo?

Decíamos en el capítulo 3, Resultados, que,

Los padres categoría A (naranja y amarillo), improvisan con sus hijos en el oficio de padres. Parecen no tener claro qué es criar a un niño/a.

Improvisar con sus hijos el oficio de padres. Los psicólogos y los psicoanalistas hemos dedicado varias décadas a reenseñar a los padres el oficio de padres; es decir, a decirles que tal como lo hacían sus propios padres no estaba bien, que debería hacerse de otras maneras que tuvieran en cuenta que los niños no son adultos en miniatura y que requieren de una calidad de relación que va más allá de los cuidados físicos y protección. Lo insólito es que los padres de 21 de los 30 casos no ejercían el oficio de padres, ni a la manera como lo hacían nuestros abuelos ni a la manera como los expertos "psi" hemos pretendido enseñarlo. Ya no viven en los contextos rurales o de pequeño pueblo o aldea de los abuelos, ni realizan oficios agrícolas o artesanales por lo cual los modelos de parentalidad tradicional no les sirven. Pero tampoco han recibido la influencia formativa del mundo sofisticado de los psicólogos y psicoanalistas, mundo en el que se reconoce la importancia de la expresión de las emociones² - dejar salir en palabras las reacciones afectivas, modelar los afectos y las pasiones mediante mecanismos como la represión y la sublimación. Ellos no conocen ni siguen libros de cómo ser buenos padres, ni les preocupa si lo están haciendo bien o no³; lo que les preocupa es que los niños no funcionen como ellos quisieran. No saben cómo ser padres tradicionales - quienes retenían de sus antepasados las fórmulas y condiciones de la crianza, y las sostenían y transmitían -, pero tampoco han aprendido cómo ser padres contemporáneos de niños con necesidades, expectativas y formas de relación que ya no sólo son moldeadas por el medio familiar sino por el medio escolar, el de los pares, el de los medios de comunicación y el de los juegos y películas para niños. Por eso decimos que improvisan. Porque no encontramos en ellos ninguno de esos dos estilos de parentalidad. Y lo que encontramos, precisamente no es un estilo tipificado, sino una improvisación idiosincrásica.

En un estudio previo sobre modelos de paternidad en padres de sectores populares⁴, se encontró un tipo de ejercicio de la paternidad que, siguiendo a Palacios, Moreno e Hidalgo⁵, llamamos "paradójico", precisamente porque no seguía ningún patrón ni pauta fija, salvo el hecho de que la paternidad era errática, en la medida en que el padre no establecía un vínculo afectivo

² A este respecto resulta muy ilustrativo y esclarecedor el punto de vista de Mary Pipher en su libro *Un país desconocido. Invitación a explorar el mundo de nuestros mayores y a acercarnos entre generaciones*. Bogotá: 2000. Editorial Norma. En especial el capítulo 3: "Las zonas del tiempo: de una cultura comunitaria a una individualista", donde Pipher muestra la diferencia que genera en la sensibilidad y expresividad personal el haber sido criado en una época post-psicológica.

³ El libro de Mariella Doumanis - *Prácticas educativas maternas en entornos rurales y urbanos*. Madrid: 1988. Visor Distribuciones-, muestra las consecuencias sobre las jóvenes madres separadas de su mundo tradicional rural, al tratar de seguir los modelos de maternidad pregonados por los expertos, modelos que ellas nunca han visto en la práctica. Estos les generan incompetencia en sus labores maternas, y angustia por no saber implementarlos.

⁴ Investigación de Maestría de Claudia Henao, *Ideologías y Prácticas Paternas en Familias de estrato 2 de Cali* Universidad del Valle, 2000, dirigida por M. C. Tenorio, dentro de la línea Familia y Cultura de nuestro grupo de investigación.

⁵ Jesús Palacios, Ma del Carmen Moreno y María Victoria Hidalgo, "Ideologías Familiares sobre el desarrollo" en *Familia y Desarrollo Humano*, de María José Rodrigo Y Jesús Palacios (coords.), Madrid. 1998, Alianza Editorial.

fuerte ni de responsabilidad o compromiso con el hijo como persona, ni con el grupo familiar (madre e hijos). Sus funciones paternas se cumplían al vaivén de sus circunstancias y de su situación afectiva del momento. No establecía metas de crianza, ni un proyecto como padre respecto a sus hijos. No tenía claro un modelo de autoridad, ni le importaba crear vínculos duraderos con su nueva familia, ni sostener los vínculos con su familia de origen. Aunque algunos hombres de este tipo son padres abandonadores – que engendran y no asumen la paternidad o que luego de asumirla un tiempo desertan – no necesariamente ser padre de estilo paradójico implica no asumir la paternidad. Por el contrario, los de la investigación a la cual aludimos eran padres de niños que empezaban la adolescencia. Como señalan Palacios, Moreno e Hidalgo, “los padres paradójicos parecían carecer de la solidez que aportan la cultura tradicional y la modernidad ideológica, tomando cosas de aquí y de allá, y dependiendo más de la experiencia concreta”⁶.

Los papás de las familias clasificadas en contexto familiar de categoría A se asemejan notoriamente a los que acabamos de describir como paradójicos. Desafortunadamente, no contamos con un estudio en paralelo sobre madres. Sabemos que todas las mamás en esta categoría A habían asumido a sus hijos, es decir, eran sus madres biológicas y seguían encargándose de sus niños. Esta fue la razón por la cual ese indicador no lo tomamos en cuenta, pues no discriminaba diferencias. Sin embargo, en otra investigación realizada por otra estudiante de maestría de nuestro grupo⁷ las madres en sectores populares de Cali con frecuencia asumen a sus hijos sólo por temporadas. Esto se encontró fundamentalmente en mujeres que inician muy tempranamente su maternidad (generalmente madres adolescentes) sin haber tenido tiempo ni interés para capacitarse en algún oficio ni haber terminado estudios escolares; por lo cual, de ahí en adelante pasan a depender de un hombre que las sostenga a ellas y a sus hijos. Estos hombres van cambiando – porque la pareja se rompe y ellos son reemplazados por otros - con el paso de los años y sus exigencias también. Por esta razón, los hijos previos a la nueva relación son enviados donde la abuela o una tía. La función materna no es constante, ni las responsabilidades y compromiso de criar a los hijos hasta que sean autónomos. Los estilos de crianza, con los hijos que permanecen al lado de ella, se amoldan a los gustos y estilo del nuevo compañero. Si éste es autoritario y mandón, los hijos de ella recibirán reprimendas y malos tratos y, sobre todo, serán discriminados con respecto a los nuevos hijos de la pareja o a los que él traiga consigo. Si él no quiere tener que ver con los hijos de ella, no aceptará participar en su crianza ni ayudarle a corregirlos y ejercer funciones de autoridad, por más que ella se lo pida; se limitará a ayudar para el sustento del grupo familiar sin establecer relación con los niños a nivel personal.

⁶ Ibid, pág. 191.

⁷ María Elena Díaz, *Funciones parentales en familias recompuestas de estratos 1 y 2*. Universidad del Valle, Cali, 2002, bajo la dirección de M.C Tenorio.

Si bien este estudio no fue sobre la maternidad en general, sino que se centró en casos de mujeres que han recompuesto su vida conyugal y familiar varias veces, nos da pistas para entender por qué resulta tan incoherente la crianza cuando la madre y el padre se ven llevados a dar mayor importancia a sostener la relación con un compañero/a – aunque sea una relación conflictiva, e incluso a sabiendas de que el compañero tiene otro hogar – que a ponerse de acuerdo respecto a la crianza de los hijos y a apoyarse mutuamente para volverlos personas según sus ideales.

Por eso precisábamos que,

Nuestros descriptores en A muestran incoherencias, contradicciones, ausencia de metas formativas, prácticas que responden a problemas y carencias afectivas de los padres y no a necesidades afectivas de los niños. Son padres que no saben cómo ser adultos en la situación de crianza.

Incoherencias, por cuanto un adulto cuidador asume hoy una posición y mañana, o en otro momento, la contraria. Contradicciones, porque un adulto permite lo que el otro castiga, uno promueve lo que el otro considera inconveniente. Para ellos, lo importante es tener bajo control a los niños; creen que de esa manera lograrán criarlos sin mayor problema y no saben que sin metas formativas la educación puramente represiva fracasa. Por lo demás, si han formado una familia es para lograr cumplir algún sueño – y esos sueños de adulto no concuerdan con las necesidades psicológicas y sociales de los niños pequeños que dependen de ellos. Por eso, son personas con cuerpo de adulto, trabajos y responsabilidades sociales de adulto, pero quienes afectivamente no han logrado acceder a una posición de adulto capaz de cuidar de sí y de otros, capaz de aplazar la satisfacción de sus propias necesidades afectivas y sociales si estas impiden o apartan la atención de las necesidades de los menores a su cargo.

Parecen no tener claro qué es criar a un niño/a para hacer de él/ella una persona que debe volverse autónoma, responsable de sí misma y capaz de insertarse en la sociedad siguiendo las normas y asumiendo un lugar de adulto.

Los padres contemporáneos, al tener sus hijos, no recibieron el encargo moral y social que antaño recibían nuestros abuelos de criar bien a los hijos para la sociedad. Los de ahora reciben un único encargo: la vida es para disfrutarla. Así que el imperativo hedonista contemporáneo de ser feliz, domina sobre imperativos morales de tipo cristiano o cívico que antaño encauzaban la labor parental. Así que más importante que formar al niño es comprarle los últimos juguetes de moda, o la ropa que lo muestre como un chico ya grande – a quien, por lo demás, no se le enseña cómo serlo.

Debido a ese imperativo de hacer felices a los niños, encontramos algunas conductas muy singulares en la crianza que dan algunos padres de la categoría A:

- no corrigen a sus hijos, para no hacerlos sufrir;

- no les hacen exigencias de cuidado de sí (comer solos, asearse solos), de cumplimiento de responsabilidades, (ordenar sus objetos, hacer sus tareas, cumplir horarios) pues los consideran aún muy pequeños;
- no les exigen asumir las consecuencias de sus actos, ya que tienen la idea de que son muy pequeños para ser responsables;
- incluso a varios de ellos los han tratado hasta hace poco, o aún los tratan, como bebés (amamantamiento hasta los 5 años en el caso de un niño, y dormir en su cama-cuna con él, primero el padre y, luego de la partida de éste, la madre; a otro niño de 6 años darle la comida con cuchara y acosarlo para que coma además de permitirle que duerma en la cama de la madre; a una niña de 7 años hacerla dormir en los brazos del papá y luego llevarla cargada a su cama; a un niño de 7 1/2 años, bañarlo, vestirlo, lavarle las manos, hacerle las tareas).

Según Palacios y colaboradores, en casos como estos, lo que está en juego son expectativas parentales no acordes con las posibilidades de los niños/as, según su desarrollo. Estos padres no tienen claro qué esperar de un niño o niña de su edad y le exigen más de lo posible o mucho menos⁸. Cuando le exigen más de lo que a su edad resulta adecuado, encontramos casos como los del niño cuyos padres lo dejan solo con su hermanito para que entre los dos se acompañen y se encarguen de lo que un adulto debería hacer. También el de la niña que permanece bajo el cuidado indirecto de la vecina, pues su madre trabaja en turnos de 12 horas. Otra madre, quien no trabaja, toma clases de pequeños adornos eligiendo horarios en los que sus niños deberán permanecer solos en casa.

En otra investigación sobre prácticas de crianza que realizamos con dos comunidades afro⁹ las madres y padres de un barrio marginal (sector de invasión) del puerto de Buenaventura, se caracterizaban por la pérdida de los patrones y prácticas con que los abuelos habían criado a sus hijos en la zona rural del Litoral Pacífico. Ya no guardaban ni los principios ni las formas de relación tradicionales pero no habían tenido acceso a los estilos modernos – y menos contemporáneos – de ejercer el oficio de padres. Por tanto, en los papás era muy frecuente encontrar las prácticas de *mimoseo* que describe Philippe Ariès como características de épocas cuando aún no se consideraba a los niños como personas en formación. Ellos apenas se hacían cargo de los niños pequeños (menores de 6 años) y cuando lo hacían era para divertirse con ellos - tirarlos al aire, enseñarles palabras groseras – sin asumir ninguno de sus cuidados. Las mamás, los dejaban con frecuencia jugando en la calle (desde los dos años) y allí aprendían a valerse por sí mismos, a pelear y defenderse de los demás, a ser recios y aguantar agresiones. Así mismo, el trato verbal y corporal que ellas les daban reforzaba ese aprendizaje. No había en las madres ni en los padres la menor representación psicológica acerca de cómo la personalidad de los niños es modelada por las

⁸ Las ideas sobre calendario evolutivo las hemos tomado de Palacios, Moreno e Hidalgo, op. cit., pág. 186.

⁹ M. Cristina Tenorio, B.C. Orozco, *Pautas y prácticas de crianza en dos comunidades afrocolombianas del Valle del Cauca*, Cali, 1996.

experiencias de vida y el tipo de relaciones que han tenido con sus padres y cuidadores. Esta situación extrema no se parece a la de nuestras familias clasificadas en categoría A pero sí nos resulta útil para explicar que en ciertos medios socio-culturales del tercer mundo – a nivel urbano - es frecuente que aún a comienzos del siglo XXI muchos padres no tengan nociones psicológicas para explicarse lo que ocurre en sus relaciones familiares. Al tiempo que ya no cuentan con el soporte social que les brindaba el grupo en el cual se originaron sus modelos parentales, por lo cual quedan a la deriva, improvisando.

Por supuesto esta idea de autonomía dista mucho de la que planteamos como una meta de formación buscada por los padres de categorías tipo B. *Ser autónomo*, tal como aquí lo proponemos, no implica ser un despiadado que se rebusca la vida y soporta agresiones al tiempo que las inflinge a otros; pero tampoco significa ser socialmente independiente en un mundo individualista. Se trata de ser capaz de funcionar por sí mismo sin estar siempre esperando ayuda, contando con los otros para colaborar con ellos, pero no para que le hagan a uno las tareas. *Siendo responsable de sus actos*, pues el alargamiento de la etapa de estudiante, igualmente ha alargado el tiempo de dependencia moral y legal de los propios padres. *Funcionar como un adulto* es aceptar los límites de la vida en sociedad y dentro de esos límites realizar su vida y criar nuevas generaciones.

Las dificultades en las familias de los niños desinteresados no pueden llevarnos a concluir que el hecho mismo de que las familias estén en grave conflicto, sean incompletas o recompuestas, impida que el niño o niña construya un saber genealógico que le dé un lugar simbólico claro. Lo que ocurre, más bien, es que *por lo general en estas familias los conflictos no se hablan ni se han resuelto sino que se repiten de nuevo de manera inconsciente con los hijos* (a falta de la presencia del otro cónyuge). Así, los hijos se convierten en depositarios de las amarguras, en chivos expiatorios de la herida dejada por padres ausentes, en consoladores de la soledad o quienes calman el dolor de la ausencia del compañero o su lejanía afectiva.

Lo que impide que esos niños tengan claro cuál es su lugar no es "lo real" de la separación o del conflicto sino precisamente *la falta de explicaciones, la ausencia de palabras que nombren el dolor como dolor* - y no como inculpación o destitución del otro como sujeto -, el exceso de malas palabras para descalificar al otro con quien se está identificado, la no aclaración de quién es quién en la familia, el no tomar en cuenta al niño como un sujeto de lenguaje y por tanto de significaciones. Esta privación de información respecto a su familia o el continuo bombardeo de críticas sobre un miembro importante de la familia para el niño/a, presiona a éste consciente e inconscientemente a generar ficciones y fantasías para colmar los vacíos y adaptarse a los conflictos ya que los miembros de su familia lo hacen depositario de quejas, acusaciones, desautorizaciones de los actos de ese otro con quien quizá el niño/a estaba o está fuertemente identificado - y a

quien no puede ver, ni vivir, por la rabia o el odio del adulto que lo acompaña.

En otros casos, encontramos que los niños funcionan como una carga muy pesada que los padres no saben manejar: niños que demandan atención y cuidados a padres que no tienen tiempo, energías o deseo de brindarlos; niños que reclaman de manera sintomática atención – portándose mal, siendo rudos o agresivos, desobedientes – porque de otra manera sus padres parecen no verlos ni tomarlos en cuenta. Son niños que no existen sino cuando se comportan mal; cuando obligan a que se los recrimine, y se los castigue; cuando sus padres entran en conflicto entre sí porque no se ponen de acuerdo sobre si castigarlo o no. Niños/as a quienes no se trata como interlocutores en un diálogo sobre la vida familiar, sobre la vida a su alrededor, y quienes deben ser escuchados en sus angustias y atendidos por sus conductas sintomáticas. Los padres vigilan su buen rendimiento escolar, pero no lo estimulan, ni hacen un seguimiento del mismo – sólo vigilancia para asegurar que haga la tarea, y que no traiga malas notas. Nadie en la casa se interesa por enseñarle algo con gusto, por mostrarle que aprender implica un gran disfrute. Son niños muy solos, en un momento de la vida en que para lograr algún día autonomía se requiere haber tenido quién enseñe, quien modele, quien guíe el aprendizaje y la adquisición de disciplina para el rendimiento escolar.

Para el niño o niña, lo importante no son los hechos familiares en sí sino el sentido que estos parecen tener para los adultos. Si estos sentidos no son explicitados, él/ella inferirá a partir de lo que ve y oye, y los sentidos que a su vez construye le permitirán o no asumirse como un sujeto que es tenido en cuenta por su familia. Logrará modelar una identidad que se afianza en uno o dos linajes que lo reconocen como descendiente y reclaman su pertenencia. Se identificará con un padre o madre o abuelo que lo han querido y protegido – aunque actualmente la posición subjetiva de este miembro de la familia o de la pareja haya cambiado. Comprenderá y aceptará los cambios del ciclo de la vida que nos llevan a todos de la cuna a la muerte pero que se van escalonando según las generaciones. El miedo a las pérdidas súbitas por desamor podrá así mitigarse.

2º. Los niños que se crían en un contexto familiar tipo categoría B tienen un saber genealógico más amplio y ordenado, de tipo simbólico (avanzado o muy avanzado).

Los padres y madres en contexto familiar categoría B (tonos verdes) asumen de manera responsable y conjunta las diversas necesidades formativas del niño/a. La mayoría lo hace dentro de un modelo de transición, que explicaremos a partir de la investigación de nuestro grupo, ya mencionada, sobre modelos de paternidad. En esta investigación, al indagar sobre *Modelos*

de *Paternidad*¹⁰, se encontró que los papás más dedicados y cumplidores de su función lo hacían desde un modelo que no se caracteriza por ser tradicional pero tampoco contemporáneo. Estos papás de modelo "en transición" combinaban aspectos aún funcionales y útiles del modelo tradicional - como una autoridad firme, y metas de formación muy claras - con elementos de una paternidad contemporánea: acompañaban a sus hijos/as en diversas actividades, tenían un proyecto personal para ellos/as, hacia el cual los orientaban con actividades estimulantes. No habían cambiado los papeles tradicionales dentro de la pareja conyugal por lo cual la distribución de tareas seguía siendo tradicional pero establecían con cada hijo/a una relación personal que les permitía estar al tanto de sus inquietudes, sus preocupaciones y sus anhelos. Apoyaban por igual a hijas mujeres que a hijos varones sin distinguir metas de formación diferentes, brindándoles a todos estudio y compañía.

Así eran los padres y madres de los niños interesados (categoría B). No eran padres con conductas ideales pero sí coherentes, con principios de formación, y capaces de apoyarse o de permitir que un solo criterio se impusiera sin que el otro miembro de la pareja lo saboteara. Daban afecto a sus hijos pero también corrección y, aunque esta no necesariamente era democrática, sí resultaba efectiva y formativa. Los hijos sentían respeto por sus papás pero no miedo (lo cual era frecuente en algunos casos de las familias en A); contaban con ellos como guía y ayuda. De igual manera, sabían que sus mamás los apoyaban y ayudaban y, aunque varias de ellas trabajaban, esto no les impedía a ellas estar atentas a las dificultades de sus niños para ayudarles a superarlas.

Es importante resaltar que las excesivas manifestaciones de afecto - en forma de palabras y caricias corporales - se dieron en las familias tipo A, pero no en las B. En estas últimas predominaban las actividades compartidas, como es de esperarse en niños que por su edad ya establecen una relación verbal importante y cuya autonomía corporal no exige contacto corporal permanente. Pero así mismo, fue en las familias en A donde encontramos más carencia de manifestaciones de afecto con algunos niños: un padre que adoptó legalmente pero no afectivamente niños que permanecían solos todo el día; niños cuyos padres los usaban de comodín para evitarse el uno al otro pero sin establecer una relación dialogal con el niño.

Otro elemento fundamental de diferencia entre los dos tipos de familia es su capacidad para inscribir al niño en su parentela y transmitirle una memoria familiar. En las familias tipo A, aunque varias generaciones estén presentes, al niño/a no se le explican las relaciones familiares. Como por lo demás algunos de los papás o mamás ocupan en dichas familias un lugar subjetivo de menor de edad, al niño o niña le resulta imposible entender el orden generacional y las relaciones de filiación. La falta de claridad sobre las

¹⁰ Claudia Henao, op. cit..

relaciones de pareja entre abuelos y entre padres – que nunca se nominan ni explican a los niños – lleva a estos a producir fantasías como explicación. No fue una casualidad que el caso que logró un mayor avance entre los 30 logró “despegar” cuando su abuela le aclaró el misterio del *abuelo banana*. Ese abuelo no era su abuelo sino el compañero actual de su abuela. Que su abuela le hubiera revelado el secreto, lo hubiera tomado como interlocutor y reído con él de su confusión, abrió las puertas para que él se atreviera a tratar de entender lo que hasta entonces vivía como una confusión familiar sin sentido – como tampoco tenía sentido, hasta ese momento, el aprendizaje escolar.

Los niños no necesitan conocer a todos su familiares ni hacer visitas en romería donde moran las tías abuelas decrépitas y cuya casa huele a naftalina. Necesitan una historia coherente, aunque sea desordenada, que incluya a los diversos parientes aunque algunos resulten poco presentables. Pero precisamente por eso se habla de ellos y se explica por qué la familia los rechazó o ellos se alejaron. Las anécdotas, los recuerdos no censurados, dan sentido a la historia familiar y es precisamente eso lo que los niños de cualquier familia necesitan.

Aunque nuestro trabajo en saber genealógico data de varios años, nos habíamos retenido de hacerlo público por varias razones. La primera de ellas ha sido la certeza de haber hallado algo muy importante pero al mismo tiempo teníamos el convencimiento de que aún no dominábamos el tema. La manera de enfocarlo inicialmente adolecía de dos fallos: no reconocíamos de entrada los cambios socio-culturales en la familia y ésta era presentada con base en una teoría muy rica pero excesivamente conservadora (la de P. Legendre). El trabajo con los niños y las maestras – colateral a la investigación – nos obligó a romper el modelo clásico de familia biparental y con dos linajes. Los niños preguntaban cómo llamar a los parientes adquiridos por recomposición familiar, discutían sobre dónde ubicar en sus gráficos a sus *dos* papás (el que inicialmente lo crió, pero se fue, y el que ahora ejercía como su padre social). Conocer y estudiar los trabajos de sociología de la familia de Irène Théry produjo un viraje importante en nuestra posibilidad de comprender los nuevos cambios y nos permitió no verlos como una catástrofe que se cernía sobre la familia. El cambio de perspectiva sobre lo que ha ocurrido en las familias en las últimas décadas hizo que pensáramos de una manera más crítica el sentido y el valor del saber genealógico.

El segundo fallo era no contar con una metodología que nos permitiera tratar la información producida de una manera rigurosa, precisa, y fácilmente comparable. Varios años de trabajo en nuestro grupo de investigación produciendo nuestra propia manera de tratar y analizar la información, y en especial con las estudiantes de maestría, nos han permitido tener un mayor dominio de las metodologías cualitativas. Esta tesis ha sido un ejercicio metodológico muy importante que corrige nuestras dificultades previas.

Discusión de los hallazgos del objetivo 3º

Ante todo es necesario declarar que no creemos que nuestra estrategia y nuestros instrumentos sean el medio maravilloso para mejorar a los niños cuyas familias no han sabido ubicarles en el lugar genealógico necesario para construir sana y alegremente la propia identidad y su pertenencia con referencia a ese grupo. Desafortunadamente la vida humana es más compleja de lo que los psicólogos quisiéramos, y nuestros intentos de intervenir y cambiar los destinos son más infructuosos de lo que a veces quisiéramos reconocer.

Otra razón por la cual no habíamos dado a conocer más ampliamente el trabajo de exploración sobre saber genealógico fue el temor de que nuestros instrumentos fueran utilizados para evaluar y clasificar niños, por ejemplo, como pruebas psicológicas para medir qué tan integrado está un niño en su familia. Las rejillas de sistematización de los saberes genealógicos y las rejillas de contexto familiar pueden correr aún un mayor riesgo de que psicólogos aficionados – profesores de buena fe, psicólogos novatos o poco críticos - las usen con este carácter. Por supuesto que son, y de eso sí estamos seguros, excelentes ayudas instrumentales¹¹ para hacer diagnósticos. La confianza de que puedan ayudar a niños y familias de diversos horizontes geográficos nos anima a darlos a conocer y a sugerir con su existencia la necesidad de crear más y mejores instrumentos cualitativos para hacer diagnósticos previos a intervenciones o para efectuar exploraciones más sistemáticas dentro de las investigaciones.

La combinación de la escucha clínica de los niños y sus familiares -propia de nuestra formación en psicoanálisis- con el examen minucioso de la manera como cada niño/a piensa el parentesco, siguiendo el diseño del gráfico y el interrogatorio, resultó muy acertada. Algunos niños nos sorprendieron con su capacidad de apropiarse del instrumento y seguir por su cuenta la indagación. Esto fue especialmente obvio en una exploración que hice (posterior a los 30 casos) con 46 niños de 2º de primaria, elegidos al azar en uno de los colegios a los que pertenecían los primeros. Estos 46 niños y niñas, aunque no tenían un saber genealógico tan logrado como al inicio de nuestra investigación suponíamos, al interrogarlos con el gráfico, empezaban a hacer inferencias, iban a la casa a hacer indagaciones, mostraban gran interés y la estrategia de intervención avivaba su capacidad de hacerse preguntas. La gran mayoría en 3 sesiones había hecho grandes avances gracias al diseño de nuestra estrategia e instrumentos para la producción del saber genealógico.

¹¹ Recalamos su valor de ayudas instrumentales, ya que no pueden aplicarse de manera directa como un cuestionario o encuesta. Para diligenciar cada rejilla de contexto familiar se requiere haber hecho un estudio en profundidad, mediante entrevistas con los padres y el niño/a. Igualmente, para diligenciar las rejillas de saber genealógico, es preciso realizar con el niño o niña el gráfico genealógico, tomando las sesiones que sean necesarias, e involucrando a los padres, y luego sí traducirlo a las categorías de sistematización que son las rejillas.

Con los 22 niños/as desinteresados, a quienes nos hemos referido en esta tesis, si bien el avance en saber no fue tan amplio como hubiéramos anhelado, sí hubo otros efectos muy importantes. Muchos empezaron a hablar por primera vez de, y tratar de elaborar, dramas familiares para los que hasta ese momento no habían tenido escucha. Otros dejaron ver la confusión de sus padres para ubicarlos y tratarlos según una relación de filiación conforme a las normas de nuestra cultura. Casi todos ellos eran el tipo de niños/as que desespera a cualquier maestro: apático, flojo, perezoso, reacio a seguir instrucciones, retrasado con relación al ritmo del grupo. Son los niños que típicamente pierden el año, y de quienes los maestros se quejan ante sus padres porque son "malos estudiantes". Haber comprendido que detrás de tanta "flojera y desinterés" puede haber un lugar genealógico confuso o negado puede ser tanto o más importante que haber logrado con todos avances inmensos en saber genealógico.

Quiero destacar este punto pues la manera como está escrita la tesis siguiendo la lógica argumentativa de una tesis académica obliga a dejar en la sombra aspectos clínicos de gran importancia. La capacidad de un alumno para seguir el programa escolar, su ritmo, sus ganas de realizar las actividades programadas, generalmente se interpretan como un asunto relacionado con mala preparación, falta de motivación, falta de disciplina de trabajo. Lo que aquí hemos hallado es que la falta de motivación sí existe – y seguramente la mala preparación y la pereza también – pero estas son los síntomas y no las causas. Las dificultades parentales que hemos detectado y sistematizado con la rejilla de contexto familiar son, en numerosos casos, las verdaderas causas. Es hacia allí donde debe dirigirse la intervención.

Como lo anotamos en los hallazgos del objetivo 3, punto 2º,

El grado de eficacia de la estrategia clínica y los instrumentos utilizados no depende exclusivamente de su buen diseño y adecuado uso – de lo que ocurre en las sesiones-, sino de lo que ocurre según el grado de compromiso y apoyo de los padres o familiares con las indagaciones del niño o niña.

La posibilidad, por parte del niño o niña, de producir un saber genealógico simbólico sobre su familia y su lugar en ella, depende de la disposición de sus familiares para *permitir y promover en sus niños/as una actitud de curiosidad*, una posición de *querer saber*, no sólo respecto a la vida y relaciones familiares, sino a los diversos temas de la experiencia diaria, escolar y doméstica.

La escucha clínica de las dificultades de los niños a lo largo de la exploración nos volvió más atentos a buscar *la razón de su no saber* en lugar de solamente evaluar y clasificar el saber y el no saber. Nuestro interés fue así más explicativo que descriptivo y clasificatorio. Por ello, le dimos un mayor peso a la comprensión del caso en sus particularidades y como una totalidad. Para esto, resultaba fundamental dar cuenta del saber genealógico del niño *en su contexto en cada uno* de los casos. Sólo así podíamos buscar las

relaciones entre el saber o no saber genealógicos y los otros elementos de información que teníamos sobre cada niño.

Los casos de estos 30 niños nos mostraron la importancia decisiva de la disposición de sus familiares para promover en ellos una actitud de curiosidad, una posición de *querer saber*, requisito para elaborar un saber genealógico que sobrepase las fantasías y las intuiciones simples. Curiosidad que abarca los temas de la vida familiar y los temas de la escolaridad, en especial la lectura – la cual abre las puertas a un saber que dan los autores (personajes lejanos) y ya no la familia inmediata. En todos nuestros casos calibramos la importancia de esta posición de querer saber sobre su parentesco, que se relaciona no sólo con los logros del niño o niña en el aprendizaje formal – escolar o genealógico – sino con una apertura para pensar, para plantearse preguntas y buscar respuestas.

Lo anterior nos induce a suponer que, de una manera más general, niños y niñas que han sido invitados y autorizados por su familia para formular y formularse interrogantes y buscar respuestas tendrán más factiblemente la apertura para pensar quiénes son ellos y cómo se ubican en su familia, y quién es cada uno de los miembros de esa familia a la que pertenecen. Adicionalmente, suponemos que tendrán la apertura que se requiere para interesarse en el conocimiento como tal y no simplemente en cumplir bien las tareas.

Una de nuestras comprobaciones es la de que no se puede enseñar a los niños a ser inquisitivos y curiosos respecto a temas que los angustian, o en condiciones que les resultan amenazantes.

Consideramos que haber construido por sí mismo un saber genealógico claro, a partir de sus experiencias y de las historias familiares, quizá sea uno de los factores que incide en la disposición de los buenos alumnos - interesados, curiosos, que organizan mentalmente lo que se les enseña y piensan a partir de allí. Quizá el haber elaborado un orden genealógico (con lugares, principios, normas de relación) contribuya a desarrollar en ellos un orden mental que procede de la vivencia en un mundo familiar donde:

- hay un sentido elaborado y consciente para las prácticas parentales de crianza y relación familiar;
- este sentido se explicita y se dota de sentido.

4º El proceso vivido con las familias y los niños nos indica que tan importante como abordar con el niño su ubicación en la familia y parentela debe ser el ayudar a las familias a vincularse al proceso de formación, y a fortalecer la identidad y pertenencia del niño. La memoria familiar, como legado y la ubicación del niño en la parentela, se puede promover de muy diversas maneras. En experiencias previas de nuestro grupo, hemos desarrollado 4 programas que pueden dar pautas sobre cómo podría orientarse este enfoque en la intervención con las familias.

Partimos de una posición que deriva de nuestras indagaciones y hallazgos sobre saber genealógico: dada la manera como los niños lo elaboran, el saber genealógico no es enseñable formalmente. Por tanto, no se trata de enseñarlo sino de cambiar las condiciones familiares que les dificultan a los niños/as producirlo. Nuestra intervención no busca transformar a las familias – meta imposible - sino lograr:

* que alguien en ellas tome partido por la verdad, por el no ocultamiento, por ayudar a los niños a comprender el orden o desorden familiar y las razones del mismo.

* que la recuperación y transmisión de la memoria familiar se convierta en una práctica en las familias con las que intervenimos dando lugar a que los niños sean tomados como interlocutores, los mayores sean revalorizados y los padres tengan algo que enseñar a sus hijos. La conversación en torno a los diversos aspectos de la familia y el pasado da así lugar a que la palabra circule y a que se disfrute hablando del pasado y de lo que de él pueden aprender las jóvenes generaciones.

* que los niños abandonen la posición de inseguridad y rechazo a los “enredos” familiares, pierdan el temor a no ser escuchados ni tomados en cuenta y se atrevan a preguntar, a indagar, a pensar.

A continuación presentamos de manera resumida diversas intervenciones que hemos realizado – con la ayuda de practicantes de psicología y estudiantes de maestría – buscando promover *con* las familias – articuladas a actividades escolares- modalidades de transmisión de la memoria familiar que conlleve un disfrute, y que evite la tendencia a convertir a los padres en alumnos de los maestros (las llamadas escuelas de padres).

***Unidad de la Familia con maestras de 2º de primaria
en 10 colegios para niños de clase trabajadora y empleados***

El sentido de la experiencia fue dar un nuevo enfoque al trabajo que tradicionalmente hacían estas maestras sobre la familia. Pasamos de un enfoque fundado en una visión romántica de la familia a una posición en la que los niños/as debían indagar con la ayuda de sus padres y familiares la composición de su familia y su lugar en ella. Dábamos gran importancia a que los niños/as entendieran el sentido de las diversas prácticas y rituales familiares, a la organización generacional y de las ramas familiares, a la comprensión de los vínculos y la transmisión de los apellidos. Se usaban dramatizados, trabajos en casa, discusiones grupales. Cada niño elaboraba el libro de su familia con las fotos y relatos familiares.

A lo largo del año escolar trabajamos con las maestras a cargo de los grupos de 2º realizando varias funciones:

Ayudarles a pensar la familia de otra manera. Esto implicó el propio cuestionamiento personal que cada maestra llevó a cabo, por su propia decisión e interés, sobre qué sabía de su familia, qué ignoraba, qué había evitado saber. Así mismo, nos exigió escribir reseñas sencillas sobre los

principales temas de genealogía que les permitieran conocer las bases conceptuales de nuestro trabajo.

Diseñar cada tema y subtema de la unidad de la familia, hacer un seguimiento a las clases de las maestras que quisieran esta experiencia (con la colaboración de practicantes de psicología) y luego evaluar conjuntamente (en reuniones quincenales) la experiencia del tema enseñado, los logros, las dificultades, y las nuevas preguntas que nos surgían para el trabajo siguiente.

* revisar las producciones de los niños, y los registros de las clases.

* asesorar a las maestras en sus relaciones con las familias, en especial cuando surgían preguntas sobre cómo ayudarles a contar historias difíciles.

Cronología familiar en 2º y 3º de primaria
*con niños hijos de profesionales y ejecutivos de empresas*¹²

El sentido de este proyecto era sentar las bases de la comprensión de complejos conocimientos y nociones de las ciencias sociales de primaria en conocimientos cercanos y de carácter más vivencial. El trabajo se desarrolló fundamentalmente en 2º y 3º, aprovechando el programa escolar.

En 2º los niños construían con ayuda de sus padres y abuelos su árbol genealógico, y recogían relatos de las épocas correspondientes a las diversas generaciones – cómo era en cada generación la vida cotidiana, las relaciones, la escolaridad, el transporte, los vestidos, las vacaciones, las diversiones, etc. Lográbamos así un acercamiento entre generaciones, una valorización de la palabra y los conocimientos de los mayores y un investimento de los aprendizajes escolares como algo que se puede compartir en casa y disfrutar haciéndolo. Además de la nueva interlocución intrafamiliar, los niños cuyos padres callaban empezaron a plantearse preguntas sobre su propia familia. Con ayuda de las psicólogas escolares, se hacían sesiones con los niños (en el aula), y reuniones conjuntas del grupo de padres, en las que se explicaba a los padres el trabajo que se hacía y se les entregaban las cartas que sus niños les habían escrito, en las cuales expresaban a sus padres sus sentimientos frente a la indagación que estaban haciendo. En varias ocasiones, los niños aprovecharon la oportunidad para, a través de las cartas, tomar la palabra y pedir a sus familiares que les revelaron los secretos que mantenían frente a ellos o para que les permitieran formar parte de la familia de un progenitor rechazado. Por tanto, se lograba que en lugar de escolarizar el conocimiento sobre el pasado, haciéndole perder su riqueza, los niños establecieran puentes entre lo familiar y lo escolar, y pidieran que su indagación no sólo diera lugar a un bonito árbol genealógico, sino sobre todo a un árbol completo y verdadero.

¹² Este colegio, de clase media alta y alta, es bilingüe, y en este tipo de colegios los niños llegan mayores a 2º de primaria, que en los colegios de sectores más populares, debido a que cursan 3 niveles de pre-escolar. Así, los niños de 2º tenían 8 y 9 años.

En 3º de primaria, y partiendo de la exploración ya realizada sobre los antepasados, se hacía un gráfico cronológico en el cual cada niño/a representaba las generaciones familiares en una larga franja de papel que permitía ubicar un siglo largo. Ubicaban la edad de nacimiento de los bisabuelos, la de los abuelos, los padres y tíos, y ellos mismos y sus hermanos. Estas fechas producían franjas que mostraban las diferentes generaciones. Después de periodizar la familia en el tiempo, se buscaba con los familiares que les dieran la información sobre la ciudad correspondiente a las fechas de cada franja: qué acontecimientos importantes habían ocurrido en la ciudad en esa década. Así, se graficaba en paralelo la historia de su ciudad y la historia de su familia, y lograban dimensionar el tiempo de la vida (los ciclos de vida), y el tiempo reciente de la historia (un siglo). Podían igualmente dimensionar la velocidad de los cambios, y los aspectos que perduran en la vida de las ciudades y las familias¹³.

CRONOLOGIA			
De la Ciudad de Cali	De la Familia de Karla G. 2B		
1886	Publicación <i>El Alférez Real</i>	1880	Nació mi bisabuelo M. Ricardo Buenaventura Castillo Herrera Collazos
1888	Navegación a vapor por el río Cauca	1895	Nació mi bisabuelo P. Francisco Sánchez Bryan
1892	Primera Plaza de Toros	1896	Nació mi bisabuelo P. Juan García Zea
1904	Se funda Carvajal & Cia.	1897	Nació mi bisabuela P. Bárbara Idrobo Marcillo
1910	Primera Empresa de Energía Eléctrica Se iluminó la plaza principal con 10 bombillos Se inaugura tranvía de Cali-Puerto Simóns (Juanchito) Viajes a Buenaventura a caballo/mercancías cargadas en mulas	1898	Nació mi bisabuela P. Lucila Carvajal
1912	Primera empresa de teléfonos (conmutador con teléfonos de operadora)	1903	Nació mi bisabuela M. Clara Pineda Arbeláez Gómez Duque
1915	Primer automóvil	1912	Nació mi abuelo P. Tulio Enrique García Idrobo Zea
1923	Llega el ferrocarril del Pacífico a Cali Existen servicios públicos de transporte (carro-caches y buses de escalera)	1919	Nació mi abuela P. Nivia Sánchez Carvajal Bryan
1927	Carros con capota de lana Se inaugura el Teatro Municipal	1920	Nació mi abuelo M. Gustavo Castillo Maldonado Reyes Serrano
1928	Se inaugura el Hipódromo	1932	Nació mi abuela M. Alicia Buenaventura Pineda Castillo Arbeláez
1930	Se inaugura el acueducto de San Antonio (antes se abastecían de pilas y se comerciaba con el agua transportándola en burros).	1956	Nació mi papá Enrique García Sánchez Idrobo Carvajal
1933	Se estableció Escuela de Aviación en Cali	1958	Nació mi mamá María Fernanda Castillo Buenaventura Maldonado Pineda
1940	Servicio de energía empezó a ser administrado por Empresas Municipales (antes privado)	1985	Nací yo Karla García Castillo Sánchez Buenaventura
1945	Se finalizó la comelera a Buenaventura	1991	Nació mi hermana Paula García Castillo Sánchez Buenaventura
1950	Se puso en funcionamiento en Juanchito la planta del río Cauca		
1952	Se moderniza el servicio telefónico		
1956	Explosión del 7 de agosto (10 camiones de dinamita). T.V.		
1958	Se llevó a cabo la primera Feria de Cali		
1966	Se funda Emsirva		
1971	Se realizaron los VI Juegos Panamericanos		

¹³ M C Tenorio, "Una historia que parte de las historias", en *La alegría de enseñar*, N° 32, julio- sept. 1997, Fundación FES, Cali.

Recuperación de la Memoria Familiar en pre-escolar
con familias de sector popular – padres del sector informal y desempleados

Esta rica experiencia docente, realizada a lo largo del año escolar 2003-2004 puede revisarse en un corto Anexo a este capítulo: *La familia va a la escuela*. La experiencia, realizada por una psicóloga del grupo¹⁴, quien había participado en una investigación previa sobre *Pautas y prácticas de crianza*, fue seleccionada para un premio nacional en el que participaron 1.987 maestros de todos los niveles escolares, y actualmente concursa entre las 9 finalistas.

Lo importante de esta experiencia fue el haber trabajado con padres que habitualmente no responden a las demandas escolares de acudir a reuniones o participar en las actividades de supervisión y guía del aprendizaje de sus hijos. Se trata de padres muy ajenos y lejanos al mundo de sus hijos, por sus cargas laborales, su bajo nivel educativo y el tipo de representaciones sobre lo que son los niños y lo que requiere su crianza y educación. Lo más llamativo entre los logros de este programa fue precisamente el entusiasmo que despertó en padres y abuelos por vincularse y contribuir al mismo. Esto nunca se había visto en esta comunidad. Y por supuesto produjo un gran efecto sobre los niños, tanto grupalmente, como a nivel individual en el seno de sus familias.

Al final del año, dos de nuestros practicantes¹⁵ hicieron una pequeña evaluación comparando saber genealógico en niños que habían cursado este programa y niños de 1º y 2º que habían seguido un programa regular. Para ello utilizaron nuestras rejillas de saber genealógico. El resultado mostró que los niños del programa de familia (6 años) tenían ricos relatos, un discurso muy elaborado acerca de la familia con muy buena ubicación temporal en épocas, tiempos, generaciones. Estos relatos les permitían comprender linajes, vínculos, nociones de parentesco; disfrutaban hablando del tema, y ligaban el tema de familia con otros temas como estilos de vida, oficios, etc. Sólo en el tema de apellidos no habían hecho una indagación que les permitiera separarlos según linajes y entender cabalmente la transmisión. Por supuesto, sus familias no son ideales, y se asemejan en todo a las de los demás niños del sector y de la escuela.

Por el contrario, a los niños mayores en 1 o 2 años, que no habían hecho este programa, les aburría hablar de su familia. Como la mayoría de los niños de esta escuela con los que hemos trabajado - en casos en los que hay conflicto familiar e incluso maltrato, separaciones muy traumáticas, que dejan a los niños desvalidos o insertos en nuevos hogares donde no encuentran un lugar - se mostraban apáticos frente al tema de familia. Eran

¹⁴ Carmen Elena Soto, quien investigó con nuestro grupo entre 1996 y 1998.

¹⁵ Tania Collazos y Mauricio Valdés, estudiantes de último semestre de psicología, quienes en su práctica profesional apoyaron varias actividades de evaluación del programa de Memoria Familiar.

muy confusos al hablar de las ramas o linajes familiares, no recordaban ni siquiera el primer apellido de cada padre y algunos inventaban apellidos para justificar una filiación en sus nuevas familias recompuestas. No entendían el relevo generacional – cosa que los pequeños sí comprendían – ni podían hablar de otras épocas, ni relacionarlas con la vida de sus familiares.

4. El curso de pregrado de psicología **Familia y Cultura**, que se dicta como electiva profesional del área de psicología cultural (generalmente para 7º semestre).

El curso está construido como el tejido de la trama en un telar.

* Los hilos verticales son los temas fundamentales para el estudio de la familia – desde la antropología; la historia de la paternidad, la maternidad, la pareja conyugal, la autoridad; una perspectiva sobre la crianza y educación de los hijos desde la psicología cultural; las representaciones sobre las edades de la vida, la niñez y la muerte, desde la historia, la sociología y la psicología culturales; los cambios en la familia, desde la sociología de la familia, y la historia. Estos hilos son los textos de los autores que leemos y analizamos a lo largo del curso.

* Los hilos horizontales que tejen la trama, los recoge durante el curso cada estudiante, mediante una indagación que realiza con sus familiares, sobre diversos aspectos de la vida familiar, remontándose varias generaciones atrás en sus ramas familiares. Deben realizarlo como una investigación etnográfica en la que deben dar cuenta de la información producida en las entrevistas y observaciones. Para que el tejido sea bien urdido, los temas conceptuales coinciden con la exploración de las entrevistas. Adicionalmente vemos películas o documentales que hemos producido para el curso, las cuales dan cuenta de la vida familiar en el pasado, en nuestra región.

La exploración es ardua. Hay que recomponer relaciones rotas o distanciadas y buscar historias acalladas o sepultadas. Pero el esfuerzo vale la pena en muchos sentidos. Los estudiantes pasan de ser ellos los aplicadores de pruebas, que toman al otro como objeto de estudio, a, por una vez, tomarse a sí mismos y su historia como el objeto de indagación y reflexión. Se producen cambios supremamente interesantes en su posición dentro de las familias (como los ve la familia), y cambios de ellos frente a sus familiares (como ver y valorar a su familia). En este último aspecto, lo más frecuente es el abandono de la típica posición de adolescentes críticos de sus padres y familiares y el paso a la comprensión de porqué sus padres y otros familiares son como son, y actúan como lo hacen. Hay una mayor aceptación de sus familias, una apropiación de la historia de su familia, y la comprensión de que mientras no entiendan de qué maneras ellos son producto de su historia familiar, y cómo sus familias son producto de su época y de su cultura, resulta demasiado atrevido pretender indagar como psicólogos las vidas ajenas. Muchos son los que narran haber tenido fuertes resistencias para enfrentar ciertos temas y relaciones y muchos otros dan cuenta del llanto que acompañó la elaboración y aceptación de historias no sabidas.

El tejido final son las *Memorias de mi Familia*, que cada estudiante produce, a lo largo del curso¹⁶. Es escrito en primera persona y, como tal, se constituye en el único escrito en la carrera en el que toman la palabra para escribir de sí mismos y dejar a un lado el estilo académico. Narrarse se convierte así en un reto que pasa por un cambio en la escritura. El árbol genealógico, las fotos familiares, escritos de antepasados, traen el pasado y lo vuelven actual.



¹⁶ Los estudiantes que ya han vivido la experiencia en un año anterior, y se han integrado a nuestro grupo, se ofrecen como tutores y ayudan a sus tutorados, a lo largo del semestre a enfrentar las dificultades de la indagación, y a convertir en escritura personal de un buen nivel conceptual, las historias recogidas.

De esta manera, y con jóvenes en su mayoría de 20 a 22 años, hacemos un ejercicio equivalente al gráfico genealógico de los niños pequeños¹⁷.

Queremos ahora destacar cuál podría ser la utilidad e importancia de nuestros instrumentos.

El gráfico e interrogatorio se revelaron altamente útiles y eficaces para explorar el saber genealógico.

Las 6 dimensiones del saber genealógico, los 26 indicadores, y los numerosos descriptores por categoría y nivel que aquí presentamos son producto de la aplicación de esos instrumentos. En parte, son una sistematización de lo hallado, en parte son producto de la conceptualización. En sí mismos constituyen la base de nuevos trabajos por venir.

La rejilla para valorar saber genealógico es un instrumento práctico y con pertinencia sólo para poblaciones similares. Fue producido a partir de la organización de los componentes y niveles que hallamos en saber genealógico para niños de esta edad y condición. No tiene pretensiones de validez general, pero sí puede ser muy útil con poblaciones similares. Además, puede inspirar a otros investigadores en la creación de instrumentos adecuados a condiciones específicas. Por ejemplo, los dos auxiliares en la sistematización de esta tesis¹⁸ están haciendo su trabajo con niños de familias recompuestas, por lo cual deberán completar la rejilla con indicadores (y descriptores) que señalen la condición particular que se crea cuando el niño/a súbitamente se ve inserto (o rechazado por) una nueva familia e incluso con un nuevo padre o madre social que ejercen o no sus funciones.

Las dimensiones elegidas para contexto familiar y los indicadores seleccionados no pretenden ser neutrales. Implican una cierta representación de la familia, que recoge e integra elementos sociológicos, históricos, de psicología cultural, y psicoanalíticos. Contienen una visión política de la familia en la que buscamos consciente y reflexivamente no definir patrones ideales: las familias no son inadecuadas porque se trate de madres solas, o de padres separados, o de genitores que nunca asumieron su paternidad; tampoco lo son por tratarse de madres que trabajan y abandonan diariamente el hogar. Nuestra posición intenta no ligarse a una perspectiva conservadora, culpabilizante de las mujeres que se separan o que trabajan. Pero tampoco trata de denunciar a los hombres que se van o a las parejas que se separan. Las familias que encontramos nos mostraron una realidad

¹⁷ El collage anterior es tomado de las Memorias de Familia de Tania Collazos, quien luego de este curso decidió hacer su trabajo de grado en saber genealógico.

¹⁸ Tania Collazos y Mauricio Valdés, quienes están realizando su trabajo de grado en *Saber genealógico con niños de familias recompuestas de estrato social medio y popular*.

muy diferente a lo que los moralistas intentan hacernos creer. Quizá esa es su gran novedad: no marca positivo para parejas unidas y negativo para las separadas. Tampoco da buena ponderación a los que siguen un patrón democrático de autoridad y mala a los que siguen usando castigo físico. No dice que es buena la permanencia en el hogar del padre y la madre sino que intenta calificar de qué tipo de permanencia se trata. Con gran esfuerzo hemos tratado de mostrar, a través de los descriptores, familias reales que realizan la crianza de una manera benéfica para sus niños y otras que no lo logran. No hay calificativos, hay descriptores y estos son valorados por los efectos que encontramos en los niños mismos, no por lo que las teorías o los manuales dicen.

Por estas razones consideramos que la rejilla de valoración del contexto familiar podrá ser de muy buena utilidad en futuras exploraciones sobre familia, o para hacer diagnósticos previos a intervenciones. Por ejemplo, en el diseño de nuevos programas escolares de corte cultural, vamos a utilizarlas para hacer un diagnóstico inicial que nos permita definir los principales problemas y las prioridades.

Capítulo VI

CONCLUSIONES

El estudio minucioso y análisis comparado de los 30 casos de esta exploración sobre el saber genealógico nos permite formular algunas conclusiones.

Ante todo, queda constancia de que *el saber genealógico* se revela como un fecundo y muy prometedor objeto de investigación e intervención para los psicólogos del siglo XXI. Logramos descomponerlo en dimensiones e indicadores que posibilitan estudiarlo sin desbaratar la compleja red que entrelaza sus diversos elementos. Cada hilo o nudo de la red remite a otros, mostrando su exquisita articulación. La metodología elaborada para explorar qué es el saber genealógico de los niños y niñas, cómo se unen sus partes, y cómo los niños/as avanzan en su elaboración, significa un aporte que consideramos de gran utilidad para los nuevos estudiosos del tema.

En segundo lugar, encontramos que “el saber” genealógico no se opone al “no saber” sino que todos los niños producen interpretaciones sobre las relaciones en su familia y sobre los vínculos y las conductas apropiadas. Cuando la familia hace explícito el montaje simbólico que rige sus relaciones, términos y conductas de parentesco, aquellas interpretaciones están imbuidas de un conocimiento formal, coherente y compartido. Por el contrario, cuando la familia no posibilita al niño comprender, apropiarse de y ubicarse en el entramado simbólico que regula el parentesco, las interpretaciones de los niños están imbuidas de fantasías, saberes inconexos y contradictorios.

No existe por tanto en todos los niños una progresión desde la ausencia total de saber hasta el nivel más logrado de formalización del mismo. Los niños cuyas familias no han favorecido el pensar acerca del parentesco y ubicarse en él empiezan produciendo fantasías; no lograrán, por tanto, un saber coherente y preciso sobre el lugar genealógico de cada uno de los miembros de la familia, hasta tanto esas fantasías dejen de resultarles necesarias – para sostenerse sin demasiada angustia en la vida diaria. Las fantasías inconscientes organizan y dan sentido al mundo relacional de los niños: no son meras ensoñaciones pasajeras. Además, estas fantasías y los afectos que ellas intentan organizar invaden la mente del niño más allá del ámbito de lo meramente genealógico, dificultando su inserción activa e interesada en la vida escolar. Interfieren con la actividad pensante del niño quien se ve así impedido para construir un saber genealógico (a no ser que se trate de un aprendizaje memorístico y superficial de la terminología y posiciones del parentesco). Para que un niño/a logre una elaboración propia de sus relaciones genealógicas es preciso que se produzca un cambio en la relación *de la familia con* el niño; sólo esto le posibilitará el abandono de sus fantasías y empezar a ligar sus intuiciones y observaciones.

Producirá por inferencia abductiva¹ un primer saber que, progresivamente, se volverá más complejo hasta lograr inferir los principios de ordenamiento genealógico que rigen en su cultura a partir de lo que capta en su familia y en las de su entorno.

Una tercera conclusión – muy relacionada con la anterior – nos indica que el saber sobre el parentesco es un saber muy complejo por cuanto implica tanto aspectos cognitivos como afectivos. Por lo cual los posibles niveles o gradaciones no son efecto directo del desarrollo de las operaciones cognitivas. Si bien proyectar la representación del parentesco en un gráfico y ubicarse en él le exige al niño/a realizar difíciles tareas cognitivas, algunos niños y niñas nos mostraron que su dificultad para completar el gráfico no era de esa índole sino afectiva. De ahí que no se logrará que los niños avancen en la producción de un saber genealógico amplio y coherente enfrentándoles con sus incongruencias y contradicciones lógicas o – lo que es lo mismo – intentando producir disonancia cognitiva. Por ser tan fuerte el componente afectivo en este saber, sólo se organizará cuando los impedimentos afectivos se remuevan.

Una cuarta conclusión se refiere a la decisiva incidencia que la actitud de los familiares tiene en que el niño se aproxime o no con interés a pensar su lugar en el entramado familia/parentela. Insistimos en que se trata de la actitud, por cuanto, en varios de nuestros casos, las familias como tales no tuvieron grandes cambios pero bastó con que algún miembro empezara a tratar al niño/a como interlocutor válido (alguien a quien se le habla con franqueza y sencillez de los asuntos familiares; a quien se le ayuda a comprender y se apoya para no quedar abrumado por lo que se le cuenta; a quien se le permite preguntar y elaborar lo que oye) para que el niño saliera de su confusión y rápidamente empezara a “armar el rompecabezas” que hasta ese momento tenía disperso y con fragmentos mal encajados.

Durante el proceso con todos los niños quedó sumamente claro que no se trata de que, en aquellas familias cuyos padres improvisan en la crianza² los niños

¹ Los niños no producen el saber genealógico por deducción ni por inducción sino por inferencia. Nos valemos de la conceptualización de Charles Sanders Peirce (1839-1914) filósofo y lógico. Él proponía que en la ciencia y en la vida diaria ocurre un patrón distintivo de razonamiento en el cual se forman y son aceptadas las hipótesis explicativas; llamó abductivo a este tipo de razonamiento. (Josephson, 1986, p. 5).

Eco, retomando a Peirce, dice que la abducción es la adopción provisional de una inferencia explicativa, con el objetivo de someterla a verificaciones ulteriores, y que se propone hallar, conjuntamente con el caso, también la regla. Para Peirce, la abducción rige todo tipo de conocimiento, incluida la percepción y la memoria (Eco, 1989, p. 271 y 75).

Josephson agrega: Veo inferencias abductivas por doquier en las ciencias y en la vida diaria. Creo que las abducciones son inferencias razonables y productoras de conocimiento. Si esta visión es correcta... resulta que la lógica de las ciencias es muy similar al razonamiento de la vida cotidiana y al aprendizaje de los niños (1986, p.1)

² Nos referimos a padres que no siguen los modelos tradicionales (creencias, pautas, y prácticas), rechazan los estilos de crianza previos basándose en los juicios divulgados por los expertos “psi”, que pero tampoco han adoptado los principios educativos ni saben poner en práctica las recomendaciones de esos expertos sobre cómo debe ser una buena crianza. Por

estén condenados a la confusión, al desinterés por el saber genealógico y de paso al fracaso escolar. En el proceso de intervención con los desinteresados, los pequeños cambios logrados con varias abuelas y madres y con un padre en su relación con los niños/as nos demostraron que estos niños también pueden producir un saber genealógico organizado y simbólico el cual les resulta liberador. En estos casos, gracias a revelaciones de secretos o la aclaración de confusiones, los niños lograron elaborar, hasta aceptarlas, las situaciones familiares dramáticas o conflictivas que los hacían vivir invadidos de preocupaciones y angustias, incluso de rabia; pudieron entonces investir afectivamente el conocimiento. El caso 21 fue el más ejemplar de lo que se puede lograr en un proceso de intervención psicológica y de cómo orientarla. En otros casos, se logró el cambio no porque fuera desvelado un secreto sino porque algunas madres y un padre comprendieron que el trato que daban a sus hijos no les permitía a estos ubicarse en el lugar genealógico apropiado. A partir de aquí empezaron a producirse cambios en las prácticas parentales cotidianas.

Este último punto nos indica la necesidad de resaltar nuestro hallazgo sobre la profunda relación entre desinterés por el aprendizaje escolar y desinterés por el saber genealógico y cómo, cuando se logra reelaborar el segundo, se levantan las barreras que obstaculizaban el primero. No ocurre lo mismo a la inversa. A diferencia del juego, que igualmente nos muestra conductas de curiosidad y que tanto en animales como en humanos actualiza posibilidades de la especie, el interés por el conocimiento es específico a los humanos; sólo los hablantes lo desarrollamos, pues la actividad inquisitiva y la curiosidad por comprender toman alcances maravillosos gracias a la potencia del lenguaje, la imaginación y el mecanismo psicológico de la identificación. La curiosidad de los primates (por explorar objetos, lugares e incluso relaciones con congéneres) sí existe entre los bebés e infantes humanos pero se transforma de manera radical gracias a la complejidad de la cultura humana, convirtiéndose en deseo de saber, de ir más allá de lo que necesitamos para sobrevivir, de explorar el antes y el después de nuestra propia vida. Ningún animal se plantea estas cuestiones. El saber genealógico supone un complejo desarrollo de preguntas fundamentales sobre el antes y el después de la propia vida, sobre el cómo uno ha llegado a existir y los mitos fundadores del orden familiar humano. Para Freud, y en eso mi pensamiento sigue profundamente impregnado por la posición freudiana, las preguntas por la vida son el origen de las preguntas sobre los diversos porqués y cómo que se plantean los niños pequeños. Discrepo de la posición piagetiana; no estoy de acuerdo con que la manipulación de los objetos y la acción sobre lo real lleven al pensamiento (o no, al menos, con la toda la multiplicidad de sus facetas). La actividad manual no es en los humanos la precursora del deseo de saber. Una consecuencia de esta toma de posición es la gran importancia que atribuimos a la actitud de los padres - facilitando o dificultando las reflexiones de los niños, atendiendo y respondiendo sus preguntas, ayudándoles en sus cavilaciones. Es esa actitud la

tanto, no siguen modelos reconocidos y probados, ni tienen una manera coherente de criar a sus hijos sino que *improvisan* según su humor, o según las condiciones de la vida diaria.

que cultiva el interés de los niños por pensar, ligar intuiciones, producir explicaciones, inventar teorías. Consideramos que los hallazgos de esta investigación apuntan en la dirección que Freud había indicado. Será necesario hacer nuevas investigaciones sobre este aspecto particular para avanzar más en esta vía.

Por último, queremos destacar la extraordinaria riqueza que promete esta "veta" hallada. Haber empezado a explorar qué es el saber genealógico y cómo los niños lo organizan, nos dirige hacia un problema psicológico de una gran riqueza y muy prometedor. Las familias nunca han sido estables, ni organizadas, pero acariciábamos la creencia de que, por lo menos hasta mediados del siglo XX, había más o menos un cierto orden institucional en la familia. La "modernidad" de las últimas décadas con el individualismo que culturalmente la caracteriza ha privilegiado que se conciba aquella como "nido de afectos". Puesto que está centrada en los afectos y ya no en la producción y reproducción de la vida y de la fuerza de trabajo, la familia como institución se desdibuja cada vez más rápidamente³. Las transformaciones en la composición de las familias son innegables y han llevado a la aparición y aceptación social y legal de diversas formas pasajeras y cambiantes de grupos familiares, antaño marginales y rechazados: madres que engendran y crían solas por decisión propia, familias recompuestas de todo tipo, parejas homosexuales que asumen los hijos de uno de los dos o que los adoptan.

Los niños intentan - como pueden - ubicarse en estas nuevas formas familiares. Como no existen términos de parentesco para muchas de las nuevas figuras de relación, ni mucho menos definición de funciones y de conductas esperadas, cada familia también maneja como puede estas relaciones. Obviamente, las dificultades de ubicación de los niños y niñas en el entramado familiar son y serán cada vez más comunes. La construcción de la identidad familiar y la aceptación y apropiación de las primeras normas reguladoras de las relaciones sociales cada vez estarán más entorpecidas por la dificultad de los niños para definir su lugar simbólico en familias que no están organizadas de acuerdo con parámetros tradicionales o que -ellas mismas- no tienen claros los que rigen su propia organización.

El estudio del saber genealógico en los niños, lejos de remitirnos a la curiosidad de quienes se interesan por un pasado ya muerto, nos abre una vía al futuro: cuanto menos institucionalizada esté la familia, más dificultades tendrán los padres para definir su propio lugar, el de sus hijos y el de sus parientes; por tanto, más dificultades tendrán estos niños para comprender su lugar y actuar desde él asumiendo su identidad familiar y social. La sociología de la familia nos indica a los psicólogos la urgencia de estudiar y comprender estos nuevos problemas.

³ Ver los excelentes análisis de Irène Théry al respecto.

BIBLIOGRAFÍA

Allerini, Paul (1986). "Savoir Clinique et clinique du savoir" en *Littoral* 19/20 Toulouse: Eres. Abril/86.

Ariès, Philippe *El Niño y la vida familiar bajo el Antiguo Régimen*. Madrid, edit. Taurus, 1989. (Edic. original en francés de 1960).

Aulagnier, Piera (1967). "El deseo de saber en sus relaciones con la transgresión". *L'inconscient* No 1, Paris: PUF. Traducción M. C. Tenorio.

Badinter, Elizabeth (1981). *¿Existe el amor maternal? Historia del amor maternal. Siglos XVII a XX*. Barcelona, Piados/Pomare.

Balbo, Gabriel (1982) "Existe-t-il une parenté entre structure parentale et créations généalogiques inconscientes" en *Le Discours Psychanalytique* No 5, Paris.

Barthes, Roland. (1985). *La aventura semiológica*. Conferencia de 1974, en Italia. Buenos Aires. Piados, 1990.

Bastide, Roger (1973). *La Notion de Personne en Afrique Noire*, Colloques Internationaux du Centre National de la Recherche Scientifique N° 544. París, octubre 11-17 de 1971. París: Editions du CNRS. Traducción de M. C. Tenorio

Benlloch, Monserrat y López Carretero, Asunción (1989). "Evolución de la Noción de la familia en el niño". Barcelona: Imipae.

Bertin, Jacques (1977). *La gráfica y el tratamiento gráfico de la información*. Paris: Flammarion.

Bestard, Joan, *Parentesco y Modernidad*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1998.

Bottéro-Baudry, Jean Louis (1968). "Ecriture, fiction, idéologie" y "Freud et la création littéraire" en *Théorie d'ensemble*. Paris: Seuil.

Bottéro, Jean (1986). "Ecriture et Civilisation en Mésopotamie" en *Naissance de l'écriture*. París: Gallimard.

_____ (1987). *Mésopotamie, l'écriture, la raison et les dieux*. París: Gallimard

Burin, Mabel e Irene Meler (1998). *Género y Familia. Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*, Buenos Aires: Piados.

Charasson Valantin, Simone (1985). *L'Aube des sens. Les Cahiers du Nouveau-né* N°5. Paris: Ed. Stock.

Bourguière, André, Klapish-Zuber, C.K., Segalen, M. y otros (1988). *Historia de la Familia*, Tomos 1 y 2, Madrid: Alianza Editorial. (En francés 1986)

Colectivo (1982). *Naissance de L'Écriture. Cuneiformes et hiéroglyphes*, Paris, Edit. De la Reunión de Musées Nationaux. Catálogo de la exposición del Grand Palais, Mayo-agosto de 1982.

Colectivo (1982 y 1983). *Ecritures* 1 y 2. Paris, Ed. Le Sycomore, Vol. 1 ; 1982; Vol. 2, 1983.

De Gaulejac, Vincent (1999). *L'Histoire en Héritage. Roman Familial et Trajectoire Sociale*. París: Desclée de Brower,

Delumeau, Jean y Daniel Roche (edit) (1990). *Histoire des Pères et de la Paternité*, París: Larousse.

Denzin, Norman & Yvonna Lincoln, eds. (1994). *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Ca.: Sage.

Díaz, Ma. Elena (2002). *Funciones parentales en Familias recompuestas en sector popular*, Cali, trabajo de investigación de maestría en Psicología, Universidad del Valle, Cali. Bajo la dirección de María Cristina Tenorio.

Doumanis, Mariella (1983). *Prácticas educativas maternas en entornos rurales y urbanos*. Madrid: Visor aprendizaje 1988.

Dufour, Dany-Robert (1990). *Les Mystères de la trinité*, París: Gallimard.

_____ (2001). "Los desconciertos del Individuo sujeto" , *Le Monde Diplomatique*, Paris, mayo 24 del 2001.

Dumont, Louis (1991). *Essais sur l'individualisme*, Paris: Seuil coll. Points essais, nelle ed.

Dolto, Françoise (1981). *Au jeu du désir, Essais Cliniques*. Paris: Seuil. (En español, En el Juego del Deseo, Siglo XXI 1983).

_____ (1982). *Seminaire de psychanalyse d'enfants*. Paris: Seuil, 1982. (En español, Seminario de Psicoanálisis de niños 1)

_____ (1985). *Seminaire de psychanalyse d'enfants*. Paris: Seuil. (En español, Seminario de Psicoanálisis de niños 2)

_____ (1985). *La Cause des enfants*. Paris: R. Laffont. (En español, La causa de los niños)

_____ (1988). *Inconscient et destins*, Paris: Seuil,

Duby, Georges y colaboradores (1990). *Historia de la vida privada*, en 10 volúmenes. Buenos Aires, Edit. Taurus (en francés, 1985).

Eco, Umberto y Thomas Sebeok, (edits.), (1989). *El Signo de los tres*. Barcelona, editorial Lumen.

Eid, Georges, (bajo su dirección) (1997). *La Famille, le Lien et la Norme*, París, L'Harmattan, Actas del coloquio del Instituto de Ciencias de la Familia, 1996.

Elías, Norbert (1939). El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas. Bogotá: Fondo de Cultura Económico - 1998 reimpresión colombiana.

_____ (1990). *La sociedad de los individuos*. Barcelona: Península- Ideas

_____ (1998). *La Civilización de los Padres y otros ensayos*, Bogotá: Edit. Norma.

Esprit, Malaise dans la filiation. Nº 227, 12 Diciembre de 1996. Paris.

Esprit, L'un et l'autre sexe. Nº 273, 3-4 marzo abril 2001. Paris.

Freud, Sigmund

Obras Completas, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1976.

1908, "El creador literario y el fantaseo" (Vol 9 pg 123-136)

1909, "La novela familiar de los Neuróticos" (Vol 9 pg 213-220)

1909, "Análisis de la fobia de un niño de cinco años" (Vol 10)

1913, "Tótem y tabú" IV parte, Las Teorías Nominalistas. (Vol 13 pg 1-164)

1914, "Introducción del Narcicismo" (Vol 14 pg 65-96)

1920, "La identificación" En Psicología de las Masas y análisis del yo.(Vol 18 pg 99-104)

1924, "El sepultamiento del complejo de Edipo" (Vol 19 pg 177-187)

1926, "Inhibición, síntoma y Angustia " (Vol 20 pg 71-164)

Fox, Robin (1972). *Sistemas de parentesco y matrimonio*, Madrid, Alianza Editorial.

Fantini, M. y R. Cárdenas (Edits) (1980). *Parenting in a Multicultural Society*, Nueva York: Longman. Traducido por María Cristina Tenorio, Cali, 2001.

Garcés, M. Antonia (2002). *Cervantes in Algiers: A captive's tale*. Nashville: Vandervilt University Press.

_____ (2003). "Los Avatares de un nombre: Saavedra y Cervantes" donde desarrolla el capítulo 4º de su libro, *Revista de Literatura*, Tomo LXV, N° 130, Madrid.

Gay, Peter (1990). "Freud and The Man from Stratford", in *Reading Freud: Explorations and Entertainments*. Yale University Press, Hartford.

Geffray, Christian (1990). *Ni père ni mère. Critique de la parenté: le cas makhuwa*. París: Éditions du Seuil.

Giddens, Anthony (1992). *The transformation of intimacy. Sexualñity, love &eroticism in modern societies*. Stanford: Stanford University Press.

Goody, Jack (1977). "Listing and Cognition" en *The Domestication of the savage mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

Guba, Egon & Yvonna Lincoln, (1994). "Paradigmas que compiten en la investigación cualitativa", *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Ca.: Sage. (Traducción nuestra).

Gutiérrez de Pineda, Virginia. (1968). *Familia y Cultura en Colombia*, Tipología, funciones y dinámica de la familia. Manifestaciones múltiples a través del mosaico cultural y sus estructuras sociales. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura.

Hays, Sharon (1998). *Las contradicciones culturales de la maternidad*. Barcelona, Paidós /Contexto.

Hébrard, Jean (1980). "Ecole et alphabétisation au XIX siècle" En *Annales*, E.S.C. Paris, A. Colin 1980 No 1.

Henao, Claudia (2000). *Modelos de Paternidad en padres de sector popular*, Cali, trabajo de investigación de maestría en Psicología, Universidad del Valle, Cali. Bajo la dirección de María Cristina Tenorio.

Heritière, Françoise (1981). *L'exercice de la parenté*, París: Galimard & La Seuil.

Hurstel, Françoise (1996). *La déchirure paternelle*. París, PUF.

Jorion, Paul (1984). "La Inscription dans la structure de parenté" París *Ornicar?* No 31 Invierno 84.

Josephson, Jhon y Susan Josephson (edits.), *Abductive Inference. Computation, philosophy, technology*. (1996) Cambridge University Press.

Julien, Philippe (1985). "El nombre Propio y la letra" En *Littoral* 5/6 Córdoba, Ed. Torre A. 1988 (pg 57-76).

_____ (1991). *Le manteau de Noë*. París: Desclée de Brouwers.

_____ (2000). *Tu quitteras ton père et ta mère*. Paris, Aubier.

Kaufmann, Jean-Claude (2001). "Ego. Pour une sociologie de l'individu", París, Nathan.

Klein, Melanie (1931). "Una contribución a la teoría de la inhibición intelectual" en *Contribuciones al psicoanálisis*, Buenos Aires, Hormé, 1964 (pg 227-238).

Knibielher, Ivonne (1997). *La révolution maternelle depuis 1945*. Paris, Perrin.

_____ y Catherine Fouquet, *Histoire des mères, du Moyen Age à nos Jours*. Edit. Montalba, París, 1977.

Lacan, Jacques (1938) *Les complexes familiaux*, Paris, Navarin, 1984.
Los Complejos Familiares en la formación del individuo, Tomo VIII, La Familia, de la *Encyclopédie Française*, París, 1938 (traducción personal).

_____ (1953). "Le symbolique, L'imaginaire, et le réel" Conferencia del 8 de julio del 53 en *Petit écrits et conférences*. Paris.

Legendre, Pierre (1985). *L'Inestimable objet de la transmission. Etude sur le principe généalogique en Occident*. Leçons IV, Paris: Fayard.

_____ (1990). *Filiation. Fondement généalogique de la Psychanalyse. Leçons VI, suite 2*. París, Fayard,

Lautray, Jacques (1984). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*, Paris, PUF.

Lévi-Strauss, Claude (1948). *Las estructuras elementales del parentesco*, Buenos Aires, Paidós.

_____ (1956). "La familia" en *Polémica sobre el origen y la Universalidad de la Familia*, Barcelona: Cuadernos Anagrama.

_____ (1956). *Antropologie Structurale*, Paris, Plon, 1974.

_____ (1958). "L'analyse structurale en linguistique et en anthropologie" en *Anthropologie Structurale I*. París: Plon.

LeVine, Robert y Merry White (1986). *El Hecho humano*. Madrid: Visor aprendizaje.

_____ y otros *Child Care and Culture. Lessons from Africa*, Cambridge University Press, 1994.

Luhmann, Niklas (1982). "Love as pasión. The codification of intimacy", Stanford, Stanford University Press.

Mannoni, Maud (1965) *.La primera entrevista con el psicoanalista*. Buenos Aires: Granica, 1975.

M McGoldrick, Monica y R. Gerson (1985). *Genogramas en la evaluación familiar*. Barcelona: Gedisa 4ª reimpresión, 2003.

Millot, Catherine (1980). *Freud, Anti-pédagoge*, Paris, Navarin, 1980. (en español, Freud antipedagogo)

Nora, Pierre (1977). "Mémoire de l'historien, mémoire de l'histoire" en *Mémoires*, Nouvelle Revue de Psychologie. No 15, Paris: Gallimard, Primavera 1977.

Oé, Kenzaburo (1995). *El Grito Silencioso* (1967), Barcelona: Anagrama, Panorama de Narrativas.

Panoramiques. La famille malgré tout (1996) Paris: Éd. Corlet-Arléa. Diffusion, Le Seuil

Pipher, Mary (1999). *Un país desconocido. Invitación a explorar el mundo de nuestros mayores y a acercarnos entre generaciones*. Bogotá: Norma, 2000.

Plot, Bernardette (1986). *Écrire une thèse ou un mémoire en Sciences Humaines*. Paris: Librairie Honoré Champion.

Pommier, Gérard (1989). *Conferencias sobre la perversión*. México, Universidad Autónoma de México, abril 1989 (grabaciones)

Porge, Eric (1983). "Una fobia de la letra: La dislexia como síntoma" en *Littoral* 2/3, Córdoba: Edit. Torre Abolida, 1987.

Pradelles, Marie-Lorraine (1984). "Doble filiation et identités" en *Littoral* 11/12, Toulouse: Eres, Febrero/84.

Rabain, Jacqueline (1994). *L'enfant du lignage. Du sevrage à la classe d'âge chez les Wolof du Senegal*. Paris: Éditions Payot.

Revista de Occidente, (1997). *Familias y Parejas. Paradojas y Nuevas Opciones*. Nº 199, diciembre Madrid.

Rodrigo, María José y J. Palacios (coords.) (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza editorial.

Roudinesco, Elizabeth (2002). *La Famille en désordre*. Paris: Fayard.

Rule Goldberger y J. B. Veroff (1995). *The culture and psychology reader*. New York: New York University Press.

Segalen, Martine (2000). *Antropología histórica de la Familia*, Madrid: Taurus Universitaria, 3ª edición.

Safouan, Moustapha (1974). *Etudes Sur l'Oedipe*, Paris: Seuil.

_____ (1982) *L'inconsciente et son scribe*, Paris: Seuil.

_____ (1983) "Sexe, Famille et Loi" en *Littoral No 33*, Paris, Noviembre 1991.

Servais, Paul (1993). *Histoire de la famille et de la sexualité occidentales*, Louvain: Academia-Erasme s.a.

Silvestre, Michel (1985). "Le père, sa fonction dans la Psychanalyse", *Ornicar?* No 84, Otoño 1985, Paris.

Schützenberger, Anne Ancelin, (1993). *Aïe, mes aïeux!*, París: Desclée de Brouwer.

Stigler, James, Richard Schweder y G. Herdt (1990). *Cultural Psychology. Essays on comparative human development*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tenorio, María Cristina (2000) *Pautas y prácticas de crianza en familias colombianas*. Serie Documentos de Investigación. Bogotá: OEA y Ministerio de Educación de Colombia.

Théry, Irène (1993). *Le demariage. Justice et vie privée*. Paris: Editions Odile Jacob.1996.

_____ (1995) *Recomposer une famille, des rôles et des sentiments*. Paris: Textuel.

"Diferencia de sexos y diferencia de generaciones: la institución familiar sin herederos". Publicado originalmente en *Esprit*, Paris,1996; en español en *Revista de Occidente*, Nº 199, Madrid, dic. 1997.

_____ (1998). *Couple, Filiation et Parenté aujourd'hui. Le droit face aux mutations de la la famille et de la vie privée*, Paris: Éditions Odile Jacob

_____ (2004) "L'individu comme valeur et l'institution des liens de parenté éléments pour une sociologie des débats éthiques sur la famille". [El Individuo como valor y la institución de los vínculos de parentesco. Elementos para una sociología de los debates éticos sobre la Familia] Paris Conference. (En prensa) Traducción del grupo Prácticas Culturales, M. C. Tenorio.

_____ (2004). *Approche sociologique de la « vie familiale » : la question des définitions*. (en prensa).

_____, et Meulders-Klein, M. Thérèse (1993) *Quels repères pour les familles recomposées*, Paris: L.G.D.J.

Tomasello, Michael (1999). *The Cultural Origins of Human Cognition*. Harvard University Press, Cambridge.

Tubert, Silvia (edit.) (1996). *Figuras de la Madres*, Madrid: Ediciones Cátedra-Feminismos.

_____ (edit.) (1997). *Figuras del padre*. Madrid: Ediciones Cátedra-Feminismos.

Viltard, Mayette (1983). "Bien écrire" en *Littoral 7/8*, Toulouse, Eres, Febrero 1983, (235-245).

Vygotsky, L. S. (1995). "Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores, (1931). Obras Escogidas, Tomo III. Visor. Madrid.

_____ (1993). "Pensamiento y Lenguaje", (1934) Obras Escogidas, Tomo II. Visor. Madrid.

_____ (1996). "Problemas de la psicología Infantil".) Obras Escogidas, Tomo IV. Visor. Madrid.

Zonabend, Françoise (1988). "*Una visión etnológica del parentesco y la familia*" en *Historia de la Familia*, Tomo I, Madrid: Alianza Editorial.

Zaouche-Gaudron (compiladora) (2001). *La problématique paternelle*. Paris, Editorial Eres.