

**UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO
FACULTAD DE MEDICINA
ESCUELA DE PSICOLOGÍA**

**SEMINARIO DE TITULACIÓN PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN
PSICOLOGÍA Y AL TÍTULO DE PSICÓLOGO**

**“SIGNIFICADOS EN TORNO A LA FAMILIA DE NIÑOS ENTRE 8 Y 14 AÑOS,
HIJOS DE MUJERES QUE HAN VIVIDO VIOLENCIA GRAVE Y SE
ENCUESTRAN EN LA CASA DE ACOGIDA TRAGÜN”**

**SUPERVISOR
PS. CARLOS CLAVIJO LÓPEZ**

**POR
RICARDO ARAYA
NANCY NATHALIA LOBOS
MARÍA BEATRIZ OSES
MARÍA JOSÉ SANHUEZA
CRISTIAN ZAVALA**

VALPARAÍSO, DICIEMBRE DE 2006

AGRADECIMIENTOS

Agradezco de todo corazón a mi familia, mi “mami”, mi “tata”, papá, hermana, tíos (as). A Bárbara, amigos, amigas y sus respectivas familias. Por su apoyo, compañía, ejemplo y cariño. Este paso no habría sido posible sin su ayuda...Gracias Su Negro

A Dios...A mi Mamá y Hermana por estar siempre conmigo, Al Tata y la Mama por ayudarme a cumplir este sueño, A tía Kelly y mis Niños por su apoyo, A Mauricio por su amor y compañía. Nathy

A mi familia por todo su amor, apoyo y paciencia; especialmente a papá y mamá, por incentivar me a alcanzar mi sueño enseñándome que con perseverancia y coraje puedo lograr mis metas. A Omar y mis amigos por acompañarme en este proceso. A todos GRACIAS por entender cuando no estuve y por estar cuando los necesite. Mabe

A mis padres, por estar conmigo y por apoyarme; a mi mamá, por siempre hacerme dar lo mejor de mí. A Fernando, por contar con él cada vez que lo necesité y especialmente por el amor. A los amigos que no fallaron en los tiempos difíciles, y a los profesores que dejaron en mí algo de sí mismos. Coté.

Agradezco a mi padre, por su constante apoyo y sacrificio, A mi madre, por su eterna compañía e infinita energía, A Fernanda, Antonela, Natalie, Marcela y todos mis amigos Y en especial a ti... sin lo cual nada de esto podría haber sido posible. C. Zavala.

TABLA DE CONTENIDOS

ABSTRACT.....	1
RESUMEN.....	2
CAPITULO PRIMERO	
MARCO CONTEXTUAL.....	3
▪ La problemática de la violencia conyugal.....	3
▪ La problemática de la violencia conyugal grave en Chile.....	6
▪ Casas de acogida.....	9
▪ Casa de acogida Tragün.....	10
▪ La problemática de la transgeneracionalidad dela violencia conyugal.....	14
CAPITULO SEGUNDO	
CONSTRUCCION DELPROBLEMA DE INVESTIGACION.....	19
▪ Planteamiento del problema de investigación.....	19
▪ Pregunta de investigación.....	19
▪ Relevancia de la investigación.....	19
CAPITULO TERCERO	
MARCO CONCEPTUAL.....	22
▪ El socioconstruccionismo como perspectiva posmoderna.....	22
▪ Discuro, poder y perspectiva de género.....	24
▪ Perspectiva discursiva y violencia conyugal.....	31
▪ Formación del significado y narrativa en niños.....	33
▪ La teoría sociocultural de vigotsky.....	40
▪ Actos de significado y la elaboración de sentido.....	47
CAPITULO CUARTO	
OBJETIVOS.....	57
▪ General.....	57
▪ Específicos.....	57

CAPITULO QUINTO

METODOLOGIA.....	59
▪ Fundamentación metodológica.....	59
▪ Diseño de investigación.....	62
▪ Población objetivo.....	63
▪ Muestra.....	63
▪ Técnica de recolección de datos.....	65
▪ Entrevista en profundidad.....	65
▪ Técnica de análisis de datos.....	67
▪ Análisis narrativo.....	67
▪ Análisis dramático.....	74

CAPITULO SEXTO

RESULTADOS.....	78
▪ Análisis narrativo.....	78
▪ Análisis preliminar.....	78
▪ Fase dos, Microanálisis.....	106
▪ Fase tres, Comunicar lo que se ha encontrado.....	155
▪ Análisis dramático.....	174

CAPITULO SEPTIMO

CONCLUSIONES.....	182
▪ Interrogantes de la investigación y sugerencias para futuras investigaciones.....	186

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	188
--	------------

ANEXOS.....	193
▪ Transcripciones entrevistas.....	193
▪ Secuencia de imágenes mostradas a los niños antes de las entrevistas.....	229
▪ Imagen mostrada a los niños durante la entrevista.....	237

ABSTRACT

The following research tackles the issue of marital violence and its main objective is to know the meanings in children's accounts on family, sons or daughters of women who have suffered serious violence and they're currently staying at Tragün home shelter.

The sample consists of four subject children, whose ages vary from 8 to 14 years old, and they're currently living with their mothers at Tragün home shelter in Valparaíso. Tragün belongs to "Hogar de Cristo", Valparaiso's office, and its main function is to provide shelter to the women and their children who are living extreme violence situations inside their own families and require help finding a way out of these violent context.

This research uses qualitative methodology, characterized for being an exploratory and descriptive study. As data recollection technique, in depth interview is used, and for data analysis the narrative analysis and dramaturgic analysis technique are used. This study is based on a conceptual frame centered in social constructionism and psychology's narrative approach.

RESUMEN

Esta investigación aborda la temática de la Violencia Conyugal y tiene como objetivo conocer los significados en torno a la familia presentes en los relatos de los niños, hijos de mujeres que han sufrido violencia grave y que se encuentran en la casa de acogida Tragün.

Los sujetos que constituyen la muestra son cuatro niños, de entre 8 y 14 años, que se encuentran viviendo con sus madres en la casa de acogida Tragün de Valparaíso. Tragün pertenece al Hogar de Cristo, filial Valparaíso, y tiene como función principal acoger a las mujeres y a sus hijos que viven situaciones de violencia grave en su familia y requieren ayuda para salir de este contexto violento.

La presente investigación sienta sus bases en una metodología cualitativa, caracterizándose por ser un estudio exploratorio y descriptivo. Como técnica de recolección de datos, se utiliza la entrevista en profundidad y para realizar el análisis de los datos se emplea la técnica del análisis narrativo y del análisis dramático. El análisis narrativo, sienta sus bases en un marco conceptual centrado en el socioconstruccionismo y el enfoque narrativo en Psicología.

CAPITULO PRIMERO

I. Marco Contextual

1.1 La problemática de la Violencia Conyugal

La violencia intrafamiliar es una temática silenciosa y a menudo oculta, que se presenta tanto en los países desarrollados como en países en vías de desarrollo y cuyas consecuencias no sólo afectan a quien la recibe en forma directa, sino que también a toda la familia y a la comunidad, es decir, abarca consecuencias tanto en el plano de la salud física, psicológica y sexual. Lo anterior implica un alto gasto en salud pública; así como también grandes consecuencias tanto en el ámbito laboral (ausentismo laboral) y el educacional (ausentismo y deserción escolar); lo cual interfiere en el desarrollo social y económico de los países (Vizcarra et al, 2001).

En 1996, una resolución de la Asamblea de la OMS declaró la violencia como una prioridad en salud y en 1999 el Fondo de Población de las Naciones Unidas, señaló la violencia contra las mujeres como una prioridad de la agenda de salud pública. En Chile, la preocupación gubernamental por el tema de la violencia intrafamiliar surgió en la década de los noventa. En 1991 se creó el Servicio Nacional de la Mujer, siendo la violencia intrafamiliar uno de los temas estratégicos de este Ministerio, donde se entiende la violencia que vive la mujer en la familia como “un problema social y público multicausal, cuya raíz se encuentra básicamente en la persistencia de patrones culturales y que, por tanto, debe ser asumido por toda la sociedad” (Aliaga et al, 2003). La promulgación de la Ley de Violencia Intrafamiliar, en 1994, se constituye en un hecho importante en la medida que tipifica ésta como un acto punible definiéndola como "todo maltrato que afecte

la salud física o psíquica, de quien, aún siendo mayor de edad, tenga respecto del ofensor la calidad de ascendiente, cónyuge o conviviente, o siendo menor de edad o discapacitado, tenga a su respecto la calidad de descendiente, adoptado, pupilo, colateral consanguíneo hasta el cuarto grado inclusive, o esté bajo el cuidado o dependencia de cualquiera de los integrantes del grupo familiar, que vive bajo el mismo techo" (Vizcarra et al, 2001). En Octubre del año 2005 se deroga la ley 19.325 de violencia intrafamiliar y entra en vigencia la ley 20.066 que define como constitutivo de violencia intrafamiliar "todo maltrato que afecte la vida o la integridad física o psíquica de quien tenga o haya tenido la calidad de cónyuge del ofensor o una relación de convivencia con él; o sea pariente por consanguinidad o por afinidad en toda la línea recta o en la colateral hasta el tercer grado inclusive, del ofensor o de su cónyuge o de su actual conviviente" (Ley 20.066).

También existirá violencia intrafamiliar cuando "la conducta referida en el inciso precedente ocurra entre los padres de un hijo común, o recaiga sobre persona menor de edad o discapacitada que se encuentre bajo el cuidado o dependencia de cualquiera de los integrantes del grupo familiar" (Ley 20.066).

Por otra parte, el fenómeno de la violencia conyugal es una problemática social que ha sido entendida desde la Psicología a través de variados conceptos. Por su parte Corsi, define la violencia intrafamiliar como "todas las formas de abuso de poder que se desarrollan en el contexto de las relaciones familiares y que ocasionan diversos niveles de daño a las víctimas de esos abusos" (Corsi, 1995). Existen diversas formas de violencia intrafamiliar, entre ellas se ha descrito el maltrato infantil, el maltrato a los ancianos y la violencia conyugal. Este mismo autor define la violencia conyugal o de pareja como "aquella situación de daño o abuso que se da en el seno de la pareja, sea o no legalmente constituida" (Corsi, 1995).

Larraín por su parte, define la violencia conyugal como un “fenómeno social que ocurre en un grupo familiar, sea éste resultado de una unión consensual o legal, y que consiste en el uso de medios instrumentales por parte del cónyuge o pareja, para intimidar psicológicamente o anular física, intelectual o moralmente a su pareja, con el objeto de disciplinar según su arbitrio y necesidad la vida familiar” (Larraín, 1993). Esta definición aporta dos importantes aspectos para entender el fenómeno: por una parte hace referencia al tipo de unión entre los miembros de la pareja, la que puede ser de carácter legal o consensual; y por otro lado, destaca el objetivo que tiene su ejercicio en el contexto de la pareja, el que está orientado a mantener el orden de la vida familiar según los criterios de uno de los miembros de la pareja que asume la posición de superioridad dada por la distribución desigual del poder en la relación.

En nuestro país el fenómeno de la violencia conyugal, a pesar de ser una práctica al interior de las familias que tiene una larga tradición cultural, es entendido como un problema social, esto gracias a la acción de movimientos políticos e instituciones de Estado.

A partir de la década de los noventa, que es cuando la violencia conyugal pasa a considerarse un tema gubernamental en nuestro país, comienzan a realizarse diferentes estudios epidemiológicos que buscan dar cuenta de la magnitud de este fenómeno. Estos estudios tienen como principal característica utilizar metodologías cuantitativas y mantienen como objetivo estimar el porcentaje de personas afectadas por el problema de la violencia conyugal. Algunos de estos estudios son realizados por el Estado, ya que a partir de sus resultados y de la visibilización de la alta magnitud que tiene esta problemática, se movilizan recursos públicos materiales y humanos en busca de coordinar acciones preventivas y de intervención dirigidas a quienes experimentan situaciones de

violencia en el contexto familiar, acciones focalizadas en grupos prioritarios para las políticas públicas generadas desde el Estado.

Según los datos epidemiológicos aportados por el Ministerio de Salud (MINSAL, 2002), un 59,3% de las mujeres de nuestro país ha experimentado violencia conyugal grave. Lo anterior pone de manifiesto el alcance que tiene este fenómeno en nuestra realidad actual, afectando principalmente a las mujeres. De esta forma, las mujeres que viven situaciones de violencia al interior de sus familias asoman como un grupo prioritario de intervención en el marco de las políticas públicas de salud, puesto que la violencia conyugal grave provoca consecuencias significativas en las personas que la viven. Según Corsi, estos efectos, por un lado, consisten en daños en la salud física, los que van desde lesiones hasta, eventualmente, la muerte, implicando un claro riesgo vital para las personas afectadas, y por otro, también genera daños al bienestar psicológico, teniendo como principales consecuencias en la salud mental la aparición de trastornos del desarrollo, trastornos del estado de ánimo, trastornos de ansiedad, disfunciones sexuales, trastornos de la conducta alimentaría, entre otros (Corsi, 1995)

1.2 La problemática de la Violencia Conyugal grave en Chile

En Chile, el problema de la violencia y su estudio ha sido abordado por el Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM). Este estudio, realizado por primera vez en 1992 y actualizado el año 2001, aborda las categorías de violencia psicológica, física (leve y grave), y sexual en el contexto específico de la violencia conyugal. Las cifras resultantes ponen de manifiesto la impactante realidad del tema. Los niveles de violencia han aumentado desde el 1992 al último estudio realizado el 2001. En 1992, una de cada cuatro mujeres experimentaba violencia física, hoy, esa cifra ha aumentado a una de cada

tres. Con respecto a la violencia psicológica, ésta también ha aumentado desde el primer al segundo estudio. A partir de los resultados de este segundo estudio se puede afirmar que una de cada tres mujeres que vive violencia conyugal grave ha solicitado ayuda a Carabineros o Servicios de Salud, y que una de cada cuatro la ha solicitado en Tribunales. Este estudio indica que las mujeres que viven violencia grave recurren a instituciones públicas en busca de apoyo en una proporción mucho más alta que aquellas que viven violencia conyugal leve (SERNAM, 2006)

El estudio "Detección y Análisis de la Prevalencia de la Violencia Intrafamiliar", realizado por SERNAM en Junio del año 2002, determina que en la Región Metropolitana, un 50,3% de las mujeres ha vivido alguna vez violencia en la relación de pareja. Además, las denuncias han ido en aumento, siendo en el año 2000 aproximadamente 55.406, lo cual aumentó a 60.769 en el 2001 para luego establecerse una cantidad de 68.031 en el año 2002 (Ministerio del Interior, 2003).

Según cifras manejadas por SERNAM, el número de denuncias sobre violencia intrafamiliar realizadas a Carabineros de Chile durante el año 2003 alcanzan 70.573 casos, manifestando un gradual aumento en comparación con los tres años anteriores. Las regiones V, X y Metropolitana mantienen las mas altas cifras de agresores detenidos por ejercer violencia dentro de la familia. Estas cifras constituyen un espacio de reflexión acerca del momento histórico que vivimos en Chile dentro de este contexto (SERNAM, 2006).

Este tipo de estudios resultan ser de real importancia, ya que sirven de base para estimar la cantidad de mujeres afectadas por el fenómeno de la violencia conyugal y qué proporción de ellas busca ayuda en instituciones de la red social. También permiten

determinar la magnitud que este fenómeno tiene en nuestra sociedad, situándola como una problemática relevante en nuestro campo de estudio, ya que desde nuestra disciplina podremos contribuir a un conocimiento más global que nos permita abordar de forma eficiente y eficaz esta problemática.

Los estudios cuantitativos existentes que se han realizado en torno al fenómeno de la violencia conyugal poseen un limitado alcance, ya que centran sus descripciones en conceptos tales como “mujer agredida” o “mujer víctima”, categorías que conceptualizan a la mujer como un mero receptor de los efectos de la violencia, imposibilitando una comprensión más compleja y global de este fenómeno. Tampoco consideran a los participantes del contexto familiar como sujetos activos con vivencias particulares, conocimiento válido sobre su experiencia y con significados propios sobre el hecho de vivir dentro de una familia en la que se utiliza la violencia como forma habitual de relación.

Existen diversas maneras de intervención terapéutica para trabajar con mujeres que han vivido situaciones de violencia conyugal grave. Una de ellas son las casas de acogida, instituciones que reciben a mujeres y sus hijos que cuentan con una escasa red de apoyo y un precario nivel socioeconómico, brindándoles un espacio de contención emocional y de protección con el objetivo de salir de los contextos familiares violentos en los que participan. Dentro de estas instituciones encontramos la casa de acogida Tragün, donde se establece como uno de los requisitos de ingreso que las mujeres sean derivadas desde la red social, a causa de sus experiencias de violencia grave constitutivas de delito.

1.2.1 Casas de Acogida

En términos generales, los servicios ofrecidos en violencia intrafamiliar se encuentran representados en mayor medida por intervenciones informativas, promocionales y de primer apoyo a las víctimas de violencia intrafamiliar, seguidas por intervenciones de derivación, acompañamiento judicial y, en menor grado, de atenciones terapéuticas centradas en la reparación del daño. Estas atenciones terapéuticas, están dirigidas a trabajar las secuelas y consecuencias psicológicas producidas por vivir interacciones violentas en el contexto familiar. Algunos de los encargados de proporcionar estos servicios son las oficinas municipales que dan cobertura a la problemática, los servicios de salud primaria, organizaciones no gubernamentales sin fines de lucro, consultorios de especialidades, centro de referencia de salud (CRS), centros comunitarios de salud mental familiar (COSAM), servicios de psiquiatría y centros o clínicas privadas (MINSAL, 2001).

Una de las formas de intervención corresponde a las Casas de Acogida, cuya principal característica, como su nombre lo indica, es la de proporcionar acogida y protección en un espacio físico alternativo de vivienda temporal y de satisfacción de necesidades básicas en forma gratuita a personas que viven situaciones de violencia conyugal grave, que se encuentran en un espacio de riesgo para su integridad física y psicológica, que cuentan con una escasa o nula red de apoyo y un precario nivel socioeconómico. Estas condiciones, hacen que les resulte complicado abandonar los escenarios en los cuales se desarrolla la violencia, por lo cual las casas de acogida se configuran como una alternativa de salida a los contextos violentos de alto riesgo en que se encuentran viviendo.

En la Quinta Región, Tragün resulta ser la única casa de acogida que recibe a mujeres que han vivido violencia grave en el contexto de la relación de pareja con sus hijos.

1.2.2 Casa de Acogida Tragün

Tragün es una casa de acogida para mujeres e hijos que han vivido violencia conyugal grave. Pertenece a la Fundación de Beneficencia Hogar de Cristo, filial Valparaíso, el cual especifica como misión el “Acoger dignamente a mujeres con sus hijas e hijos que viven relaciones de violencia intrafamiliar, ofreciéndoles un espacio de protección y reparación que le permita alcanzar grados crecientes de autonomía y empoderamiento, recuperando el ejercicio de sus derechos, generando también, espacios de reflexión que estimulen la conciencia social acerca de esta realidad”. Esta casa de acogida trabaja en asociación con las instituciones de la red SENAME, actuando como ente fiscalizador del mantenimiento, cuidado de los menores y ejerciendo protección legal cuando esta sea requerida.

La casa de acogida Tragün recibe a mujeres que se encuentran viviendo situaciones de violencia conyugal grave constitutivas de delito y que carecen de una red social primaria que las apoye. La violencia que ellas experimentan debe caracterizarse por ser crónica, esto es, estar presente durante al menos seis meses consecutivos y, además, presentarse de forma severa, es decir, manifestarse en al menos dos de sus tipos (violencia física, psicológica, financiera y/o sexual). Además, para ser considerada como grave, la violencia debe implicar daño físico, psicoemocional y social, y poner en riesgo la vida de las mujeres.

En cuanto a los criterios de ingreso para las mujeres, la institución contempla algunos motivos de exclusión, como la presencia de trastornos psiquiátricos severos, adicciones, enfermedades crónicas, discapacidades físicas severas, ejercicio de la prostitución y antecedentes delictivos. Esto debido a que se busca que las mujeres sean autovalentes y puedan lograr un desenvolvimiento autónomo, sin que algo les impida o imposibilite la vida en comunidad.

En lo referente a los criterios para el ingreso de los hijos a la institución, se considera que éstos deben ser menores de diez años en el caso de ser niños, y en el caso de las niñas, menores de diecisiete.

La vía de ingreso a Tragün es mediante la derivación desde instituciones pertenecientes a la red social con la cual trabaja el centro, dentro de las provincias de Valparaíso y Quillota, incluyendo en su red aquellas instituciones que forman parte del radio de acción del Hogar de Cristo. Esta red esta representada por Juzgados Civiles, Oficinas Municipales, Fiscalía, Consultorios e instituciones asociadas a la red SENAME de las provincias de Valparaíso y Quillota. La institución derivante tiene la misión de buscar una alternativa para las mujeres que se encuentren incapacitadas de ingresar al centro Tragün por no cumplir con los criterios de ingreso y para sus hijos, en caso de exceder el límite de edad establecido.

El trabajo que se realiza en Tragün tiene a la base una conceptualización del fenómeno de la violencia conyugal que se sustenta en la Perspectiva de Género y en la promoción de los Derechos Humanos. Estos son los dos pilares conceptuales en los cuales se basa el trabajo integral que se realiza tanto con las mujeres como con sus hijos.

La estadía de las mujeres y sus hijos en la casa de acogida Tragün oscila entre los ocho y doce meses, tiempo durante el cual se desarrolla un trabajo que tiene como objetivo orientador proteger y acoger a las mujeres e hijos que viven violencia intrafamiliar grave para salvaguardar tanto su integridad física como psíquica. El propósito de la intervención que se realiza en la casa de acogida Tragün apunta a la interrupción decisiva del ciclo de la violencia, junto con proporcionar un espacio de reflexión y toma de conciencia, en donde sea posible lograr una recuperación emocional.

Existen en el centro dos líneas de intervención, la atención a la mujer y la atención a los niños. Las temáticas de trabajo que se abordan en ambos tipos de intervención se basan en conceptos básicos como la voluntad, la autonomía, el respeto a la diversidad, la confidencialidad y la no violencia, todo esto bajo una actitud reflexiva, fomentando la autoayuda y la co-responsabilidad en el proceso, con una educación constante y manteniendo un estilo de vida en comunidad.

El trabajo que se realiza con la mujer incluye talleres terapéuticos de carácter obligatorio, que corresponden a los talleres Vivencial y Vincular. El primero aborda la vida personal de las mujeres, mientras que el segundo se orienta a fortalecer el vínculo entre ellas y sus hijos, fomentando el ejercicio responsable de su rol materno, el trabajo que se desarrolla en esta área incluye atención psicológica individual de carácter voluntario.

El trabajo en el área de la mujer se enmarca en un proceso que se divide en seis etapas consecutivas, cada una con objetivos y tiempos específicos. La primera etapa dentro del trabajo que se realiza con la mujer es la de “Acogida” que abarca los dos primeros meses luego del ingreso y que tiene como objetivos principales crear las condiciones necesarias para la adaptación a la vida en la casa, brindar espacios de

contención y apoyo emocional para las mujeres y sus hijos, y profundizar en elementos diagnósticos que permitan la co-construcción de un plan de intervención psicoterapéutico personal y familiar. La segunda etapa del proceso se denomina “Confianza”, va desde el tercer al cuarto mes de estadía y tiene como objetivos favorecer la auto confianza de las mujeres a través del reconocimiento de sus propias potencialidades, establecer o reestablecer un espacio de confianza con los otros y reconstruir los vínculos con la familia en busca de apoyo. La tercera etapa del proceso es la de “Proyecto de Vida” que se prolonga por tres meses aproximadamente, durante el quinto, sexto y séptimo mes. En este punto las mujeres deben comenzar a proyectar su inminente egreso por lo que los objetivos de esta etapa son fortalecer y potenciar sus recursos personales, para lograr detener, disminuir o eliminar paulatinamente las dinámicas relacionales violentas que puedan mantener, promoviendo activamente que las mujeres reconozcan sus derechos vulnerados y a que mantengan conductas de auto cuidado y autoayuda, y, por otro lado, se la invita a que elaboren su propio proyecto de vida, incentivándolas antes del egreso a utilizar su tiempo para buscar oportunidades laborales.

La etapa de “Pre-Egreso” constituye la cuarta etapa en el proceso y se desarrolla durante un mes, el octavo. En este período se evalúan los logros alcanzados, tanto por las mujeres como por sus hijos, con el objetivo de poder fijar una fecha tentativa para realizar el egreso. La última etapa del proceso de trabajo de Tragün se denomina “Egreso”, que se debería producir al octavo o noveno mes si se cumplen los criterios antes descritos, dando término a la intervención. Cabe destacar, que Tragün tiene contemplada una etapa anexa de “Seguimiento”, que se realiza dos veces durante los tres meses siguientes al egreso y tiene como finalidad evaluar el proceso posterior a la salida de la casa de acogida.

La línea de intervención orientada a los hijos de las mujeres que son acogidas por Tragün, es un trabajo realizado por un grupo de educadoras, cuya finalidad es apoyar la labor educativa del colegio. Por otra parte, Tragün no cuenta con un programa de intervención psicoterapéutica sistematizada para los niños.

1.3) La problemática de la Transgeneracionalidad de la Violencia Conyugal.

La transgeneracionalidad de la violencia intrafamiliar puede ser definida como la transmisión de formas de interacción abusivas de padres a hijos a lo largo de varias generaciones (Martínez, 2002). Esta temática se encuentra bastante difundida en las diversas publicaciones, siendo principalmente abordada desde supuestos modernistas. Algunos enfoques ponen énfasis en el aprendizaje temprano de los comportamientos que se tendrán frente al mundo (Anderson, 1997; Gergen, 1994). Así, la violencia conyugal es un fenómeno que tiene sus raíces en las vivencias tempranas del que la ejerce, principalmente, que se caracterizan por la presencia de malos tratos, ya sea entre los padres o hacia el propio hijo (Dutton, 1997).

Principalmente, se ha abordado este tema desde la búsqueda de las causas de la aparición de la violencia conyugal, es decir, se ha focalizado la atención en hijos de personas que viven violencia conyugal para dar lugar a respuestas acerca del por qué aparece este fenómeno. Desde esta perspectiva causal y en base a la teoría del aprendizaje de Bandura, los hijos de estas parejas –víctimas directas, algunos, de maltrato- tenderán a repetir el patrón de violencia de sus padres, apareciendo ésta en sus propias relaciones de pareja y en sus hogares (Bandura, 1963).

De acuerdo a Bruner el sistema familiar pasa a ser la primera cultura del sujeto, donde se proporcionan los primeros formatos de interacción y las primeras realidades construidas. Así, los relatos moldeados por esta “cultura familiar” podrían estar presentes -actualmente o en el futuro- en el establecimiento de patrones de interacción que permiten la aparición, mantenimiento y repetición de la violencia (Bruner, 1988).

De esta manera, la transgeneracionalidad de la violencia es un aspecto relevante de nuestro estudio, pero desde una mirada posmoderna; es decir, existe la intención de explorar el aspecto simbólico surgido en estos niños a partir de la inserción en un contexto cultural determinado. (Bruner, 1988). Mediante el estudio del aspecto simbólico, se busca identificar los significados con los cuales los niños van construyendo su realidad, significados que van siendo modulados por el ambiente dentro del cual se desenvuelven.

Desde una perspectiva socioconstruccionista, el aspecto simbólico se construye en la interacción de los individuos a través del lenguaje y los procesos de reflexividad. Lo simbólico no es independiente de quien lo estudia, ya que el investigador no se concibe como un observador neutro, sino como parte de la construcción de la realidad estudiada. La disyunción sujeto/objeto desaparece y la comprensión de los sujetos se busca en el contexto relacional, aboliendo la separación entre un investigador (sujeto) y lo investigado (objeto) (Bruner, 1991).

Por lo anterior, esta investigación pretende explorar significados co-construidos entre los investigadores y sus propias narrativas, y aquellas de los sujetos de estudio, y no la experiencia de los sujetos con independencia de quien la estudia. La realidad, en este caso, la subjetividad de los niños hijos de mujeres que viven violencia conyugal, es construida social e históricamente en la interacción con otros, a través del lenguaje, por lo

que esta investigación es parte del proceso de construcción de los significados de cada niño, expresados en una narrativa o historia, que les permite comprender su experiencia sobre sí mismos y el mundo que les rodea (Bruner, 1991).

La base paradigmática socioconstruccionista nos indica que la violencia en la pareja es un acontecimiento que tiene lugar dentro de una historia cultural y entorno familiar inmediato que lo valida y le da bases para su aparición. Esta visión implica una mirada mucho más amplia, en la cual se considera que existe una transgeneracionalidad simbólica, es decir, de sentidos, no sólo desde el entorno familiar a los hijos, sino también de la cultura y su narrativa reinante. Los sujetos de la presente investigación han vivido en hogares que se caracterizan por la presencia de interacciones violentas, y desde las cuales moldean sus significados. Sin embargo, según Bruner, la psicología popular también se encuentra presente en sus relatos, es decir, los símbolos compartidos socialmente dan cuenta de las ideas que presentan los niños, hijos de mujeres que han vivido violencia conyugal. (Bruner, 1991), de esta forma el aspecto social cobra especial relevancia a la hora de construir tales significados.

En la presente investigación, el objeto de estudio radica en los significados que han moldeado los hijos de parejas que han vivido violencia conyugal, desde sus entornos inmediatos -la familia- y más amplios -la cultura-, y no en sus conductas aprendidas.

Así, el sustento teórico sobre el cual se basa esta investigación tiene sus bases tanto en la construcción social de la realidad, como en la narrativa, ambos supuestos de un enfoque posmoderno de la realidad, que se caracterizan por negar la existencia de una verdad a la cual podemos acceder mediante un correcto proceder (Anderson, 1997).

Por otro lado, los estudios sobre factores de riesgo identifican como vulnerable de ejercer la violencia en una futura relación de pareja o de recibirla a aquellos niños y niñas que han sido testigos de la violencia entre sus padres o que han sido agredidos por ellos (Martínez, 2002). En este sentido, el estudiar la transgeneracionalidad de la violencia cobra mayor relevancia

Es importante por esto rescatar la dimensión simbólica que se manifiesta a través de los relatos de los niños, hijos de mujeres que han vivido violencia grave dentro de su relación de pareja. Nos parece esencial y relevante abordar esta problemática considerando los elementos cualitativos dados por su experiencia y entendiendo que los niños resultan ser sujetos portadores de historias. Además, es necesario rescatar y conocer estas historias para el trabajo psicoterapéutico, ya que mediante las interpretaciones que hacemos de éstas es posible construir y dilucidar cómo significan los niños el fenómeno de la violencia conyugal. Lo anterior nos permite abarcar y entender de manera más íntegra el fenómeno de la violencia y ser un aporte para futuras investigaciones en esta temática.

Los significados en torno a la familia que presentan los niños que se encuentran actualmente viviendo junto a sus madres en Tragün no han sido investigados anteriormente, por lo que resulta relevante realizar un estudio que aborde esta interrogante.

Como investigadores nos resulta particularmente interesante conocer los relatos y significaciones de estos niños, debido a que no existe actualmente conocimiento respecto a la experiencia que ellos tienen de haber sido partícipes de la violencia conyugal grave

entre sus padres, así como tampoco de cómo ellos configuran su identidad a través del contexto particular de las interacciones dentro de su familia.

Considerados estos alcances, nuestro estudio se constituye como una investigación exploratoria, dadas las características particulares de la muestra y por la necesidad de contribuir al conocimiento de la problemática de la violencia conyugal desde la propia visión de estos niños.

CAPITULO SEGUNDO

II. Construcción Del Problema De Investigación

2.1. Planteamiento del Problema de Investigación

La investigación aborda de manera central un importante factor de riesgo en la transmisión de la violencia conyugal, esto es, la transgeneracionalidad. Esta problemática se relaciona con temas tan relevantes como la importancia de la cultura y su inevitable influencia en la formación y creación de los significados en los niños.

El objeto de estudio de la investigación está constituido por las narrativas presentes en los relatos en torno a la familia de los niños, hijos de mujeres que han vivido violencia grave y que se encuentran viviendo en la casa de acogida Tragün.

2.2. Pregunta de Investigación

¿Cuáles son los significados en torno a la familia presentes en los relatos de niños entre 8 y 14 años, hijos de mujeres que han sufrido violencia grave y que se encuentran viviendo en la casa de acogida Tragün?

2.3. Relevancia de la Investigación

El estudio de la transgeneracionalidad y formación de significados en torno a la familia cobra especial relevancia en un contexto donde día a día la temática de la violencia va en aumento.

La gravedad de esta problemática se ve acentuada por un patrón de reproducción a futuro. Existe un amplio consenso entre los profesionales de que la probabilidad de ejercer violencia por menores maltratados o testigos de ésta hacia sus madres y grupos de pares es altísima. Lo anterior se ve influenciado en gran parte porque este tipo de comportamiento genera patrones recursivos adquiridos en el proceso de la socialización primaria (Corsi, 1995).

Según investigaciones realizadas por la la American Psychological Association en 1993, a medida que van creciendo los niveles de violencia en la familia de origen del menor, aumenta la probabilidad de que los niños se involucren en actos abusivos o violentos hacia su futura familia (Corsi, 1995).

Por otra parte, Ravazzola señala que los investigadores parecen reducir o limitar el fenómeno de la violencia de género a la dimensión personal y al caso individual, olvidando las claves sociales, mediáticas e institucionales que han creado un mundo y una sociedad tan violenta, en la que los niños y las personas jóvenes se convierten en receptores y consumidores de ésta, que terminan reproduciendo en sus esquemas de comprensión de la realidad, en sus comportamientos y en sus pautas de relación (Ravazzola, 1997).

De esta forma, la violencia contra las mujeres y los niños se constituye como una importante problemática dentro del campo de la salud pública y de los derechos humanos en muchas sociedades contemporáneas. Una de las mayores dificultades en la detección de ésta es su invisibilidad, ya que no se encuentra reconocida claramente por las leyes, ni tampoco es denunciada oportunamente por los propios afectados, en este sentido podría decirse que la violencia intrafamiliar se encuentra naturalizada, por este motivo resulta

importante que puedan llevarse a cabo investigaciones y generar mediante los resultados adecuados conocimiento, conciencia y reflexión sobre la problemática, y aportar en la medida de lo posible a generar mecanismos de prevención de la forma de interacción violenta dentro de la familia.

En este aspecto se pone de manifiesto el evidente hecho de que existe un número reducido de investigaciones dentro del campo de la violencia intrafamiliar y su transgeneracionalidad, por ello, esta investigación cobra especial relevancia, tanto para, generar luces dentro el campo de la construcción de significados por parte de los niños que se encuentran insertos en este contexto, como también por la influencia que ésta ejerce sobre el campo de la salud pública. Lo anterior obliga a una profunda revisión de los actuales programas de intervención en la interrupción de los patrones violentos presentes dentro de la propia familia en que los niños se encuentran inmersos.

La casa de acogida Tragün cuenta actualmente con programas con un enfoque dirigido principalmente al trabajo con las madres violentadas. La intervención a nivel de los hijos se realiza a través de talleres que no poseen bases en estudios o investigaciones. Por ello resulta relevante, generar respuestas a estas interrogantes y elaborar futuros planes de acción más efectivos y beneficiosos para los niños que se encuentran actualmente en la casa de acogida.

CAPITULO TERCERO

III Marco Conceptual

3.1. El Socioconstruccionismo como perspectiva Posmoderna

El fenómeno de la violencia puede ser abordado desde diversas perspectivas, entre las cuales el socioconstruccionismo resulta ser la aproximación que mejor aborda la temática de la construcción simbólica y elaboración de significados.

El socioconstruccionismo como epistemología nos permite dar cuenta del fenómeno de la violencia como un hecho que es construido por los diferentes actores que “hablan” sobre ella, considerando que quienes participan como testigos de los actos violentos, al mismo tiempo van dando forma o construyen nuevos significados para este fenómeno. En este sentido, y considerando los enfoques existentes, el que mejor permite comprender la experiencia de los niños y su dinámica es el enfoque narrativo, en tanto ésta experiencia se organiza y adquiere sentido en el propio acto de relatar (Bruner, 2001).

Desde la tradición de pensamiento modernista presente en psicología se supone la existencia de un conocimiento verdadero, representativo de un mundo objetivo, que existe con independencia del sujeto, que es universal y acumulativo. De este conocimiento derivan grandes teorías generalizadoras; “el modernismo es un discurso monovocal donde domina la verdad y se valora la estabilidad” (Anderson, 1997). Según la perspectiva modernista, la realidad es un hecho fijo, a priori e independiente del

observador. En este marco, el individuo es un ser cognitivo cuya mente opera como un sistema representacional similar a una computadora (Anderson, 1997).

La ruptura frente a las anteriores disciplinas es abordada por el pensamiento posmoderno, el cual “representa ante todo un cuestionamiento y alejamiento de las metanarrativas fijas, los discursos privilegiados, las verdades universales, la realidad objetiva, el lenguaje de las representaciones y el criterio científico como algo objetivo y fijo” (Anderson,1997).

Dentro de este enfoque aparece la perspectiva narrativa y la psicología popular como ejes fundamentales para comprender el manejo simbólico y la construcción de significados por parte de las personas, y mas particularmente de los niños. El “conocimiento popular” es conocimiento narrativo. Al extenderse, el pensamiento posmoderno invitó a la gente a explicar sus vidas y los significados que le atribuían, y tomó en serio estas explicaciones. Dondequiera que emerja esta forma de conocimiento “popular”, toma la forma de un relato (fragmentos de experiencia contados secuencialmente), y por medio de estos relatos formamos nuestro sentido de identidad (Bruner, 1986).

A partir de los postulados del socioconstruccionismo, se considera que los seres humanos son generadores del lenguaje y los significados que en él circulan construyen el propio sentido de aquello que consideramos como “humano”. La capacidad especial que posee el lenguaje de construir realidades sociales e individuales, se concretiza en el formato que adquiere, el cual es característicamente narrativo y permite articular un conjunto de significados en un relato que les otorga un sentido (Anderson, H. 1999).

3.2. Discurso, Poder y perspectiva de Género

El socioconstruccionismo nos indica que cuando hacemos uso del lenguaje en el marco de la interacción social, no sólo hacemos descripciones del mundo, sino que también generamos formas de acción social, o sea, prácticas discursivas, por tanto el foco de interés pasa a ser el discurso sobre la experiencia y éste se ancla en las prácticas lingüísticas propias de una comunidad (Gergen, K. 1996).

Cuando los sujetos se sitúan en una comunidad lingüística particular, encuentran un conjunto de discursos con posibilidad de ser utilizados como marcos interpretativos de los objetos y fenómenos con los que se van encontrando. Así es como en la sociedad occidental, el fenómeno del conocer aún se encuentra situado desde una noción modernista, en donde los discursos sobre los objetos y los fenómenos son considerados como verdades absolutas que no pueden ser cuestionadas dado su estatus de “realidad”. Los discursos se constituyen en “verdades normalizadoras” que configuran las vidas de los sujetos y sus relaciones, y éstas se construyen o producen mediante el ejercicio del poder (White, M. 1993).

Estas verdades son “normalizadoras” en el sentido que construyen normas en torno a las cuales se incita a las personas a moldear o constituir su vida, por ello, muchos de los problemas de las personas, derivan de las construcciones sociales que se desprenden de prácticas de poder que obligan a la gente a definir su identidad y su vida de forma limitada, ya que el poder no sólo reprime sino también posee una dimensión constitutiva, sobre todo en el caso de las complementariedades rígidas, donde se manifiestan con mayor claridad los patrones de abuso de poder coherentes con las explicaciones socio-culturales de orden estructuralista que, particularmente se focalizan

en el comportamiento del abusador y suelen soslayar la participación de él/la abusado (a) en la creación y mantención de estas dinámicas de relación (Revista Terapia Psicológica, 2002).

Los discursos dominantes o “verdades normalizadoras” hacen participar a las personas de formas de conocimientos “globales” y “unitarios”. En este sentido, para el ejercicio del poder se requiere de ciertas nociones o discursos de verdad, poder que es legitimado desde la “verdad” como valor fundamental, mientras que a su vez tales verdades son legitimadas en vista del poder que les es adscrito. De esta manera, algunos discursos terminan por ser marginados en tanto son desarrollados discursos de “realidad objetiva” que permiten a tales conocimientos ocupar un lugar de importancia en la jerarquía de la disciplina científica. En este marco de comprensión, la constitución del conocimiento y de los objetos propios de estudio no son un fenómeno neutro, sino que están atravesados por significados implícitos que se articulan en torno a las relaciones de poder constituidas en la cultura patriarcal, en este sentido, la desigual distribución del ejercicio de poder sobre otros u otras conduce a la asimetría relacional. La posición de género es uno de los ejes cruciales por donde discurren las desigualdades de poder, y la familia, uno de los ámbitos en que se manifiesta. Esto es así, porque la cultura ha legitimado la creencia en la posición superior del varón (Corsi, 1995).

Es la articulación de género y poder la que permite analizar cómo la dominación y el control inciden en la construcción de identidades sociales masculinas y femeninas (Fernández, 1998)

En el estudio de la formación de los diversos grupos humanos, es importante tener en cuenta tanto los factores sociales como los mecanismos de poder que configuran las relaciones y dinámicas de funcionamiento. La construcción se da de forma interactiva entretejiéndose en este sentido la propia dinámica social dentro del grupo. Este proceso favorece el que a pesar de las peculiaridades, específicas de cada grupo, determinados criterios resulten más proclives de ser estereotipados. Entre dichos criterios el del género ocupa un lugar prioritario (Fernández, 1998).

Es en la cultura patriarcal tomada como sistema de organización social, donde se fundamenta la “reproducción de la desigualdad”, delimitando espacios jerárquicos rígidos, que sirven de límites que permiten la exclusión o inclusión de los grupos de menor poder o subordinados (Fernández, 1998).

De esta manera, bajo esta cultura, la sociedad se organiza en torno a la pertenencia a grupos que ejercen el poder y el control mientras que otros lo viven desde una posición de subordinación. Así, los valores del patriarcado están basados en la noción de distribución diferencial del poder, en la jerarquía y en la autoridad como valores fundamentales, lo que se manifiesta como un fenómeno de carácter estructural, constitutivo y constituyente del orden social. (Fernández, 1998).

En este sentido, la cultura patriarcal define ciertas características en torno a la masculinidad y feminidad, que se inscriben bajo los principios mismos del patriarcado, y es dentro de este contexto donde, se construyen hombres y mujeres, y van adoptando una perspectiva de género que se manifiesta en los espacios y papeles que ambos actores asumen en la sociedad.

La existencia de un sistema de creencias y valores basados en un tipo de cultura patriarcal, ha definido los roles sociales en función del género, atribuyendo al hombre una posición de privilegio por sobre la mujer, lo que le confiere algunos derechos sobre esta última. Tal distinción está basada en una serie de premisas que son compartidas por los miembros de una sociedad, las que naturalizan las diferencias y desigualdades de género.

La forma que cumplen las creencias y estereotipos de la cultura patriarcal es culpabilizar a la mujer, naturalizar la violencia e impedir a la víctima salir de la situación en que se encuentra, se puede interpretar este hecho entendiendo que es la familia una de las instituciones más importantes donde se fomenta el aprendizaje social, por ende, la comunicación que se mantiene en las familias, es el medio a través del cual se trasmite la mayor parte de la información referentes a los roles sexuales (Pearson, et al, 1993)

Cuando estos discursos normativos se hacen parte de la identidad, crean expectativas acerca de lo que un hombre y una mujer deberían ser y también dan las pautas de cómo debería ser una relación de pareja. De esta forma, cualquier desviación a la convención social patriarcal aparece como un conflicto, una situación problemática que se puede normalizar utilizando la violencia. Este fenómeno correctivo sólo se podrá realizar en la medida que uno de los actores tenga el poder para hacerlo y el otro no. Este poder es socialmente asignado al hombre, por el discurso dominante de la cultura patriarcal, quien lo asimila y ejerce activamente (Bourdieu, 2000).

Es así, como el macro-sistema cultural (organización social, los sistemas de creencias y valores y los estilos de vida que prevalecen en una cultura específica) se encarga de mantener y reproducir de generación en generación este estilo de relaciones y

valores. Es en base a lo anterior que la cultura patriarcal ha podido subsistir en el tiempo como verdad única e incuestionable en la interacción entre los seres humanos (Bourdieu, 2000).

Según Maturana, las distintas culturas patriarcales admiten ciertas preguntas y niegan otras. La mayor parte del tiempo no se hacen explícitas qué preguntas son legítimas y qué preguntas no lo son, por ello, los niños crecen aprendiendo a preguntar ciertas cosas y a no preguntar otras en la comunidad a la que pertenecen. Lo anterior se da en parte porque la cultura se adquiere en el vivir, y dentro de una cultura patriarcal algunos aspectos particulares, como declaraciones morales, son adquiridas por afirmaciones explícitas cuando existen conflictos en la convivencia. Es en este sentido que “las afirmaciones morales constituyen exigencias conductuales que implican la conservación o la negación de un cierto emocional” (Maturana, 1999).

De esta manera, el niño crece en medio del conflicto entre los géneros masculino y femenino, surge en estas circunstancias como resultado de la oposición de poder entre la madre y el padre en la cual tiene que vivir el niño o la niña. En primer lugar crecer inmerso en una infancia donde el poder materno es clave en la relación materno-infantil, y luego en la transición a la vida adulta, pasa a una cultura con un marcado poder paterno. Es en este proceso donde el niño o niña presencia la continua oposición entre el poder de su madre y el poder de su padre como si se tratase de una oposición natural biológica entre el hombre y la mujer, como si la dominación cultural de la mujer por el hombre fuese expresión de la superioridad intrínseca de lo masculino sobre lo femenino (Maturana, 1993).

En este sentido, los postulados de Cristina Ravazzola hacen referencia a las relaciones sociales y las desigualdades de género que se asientan en una sociedad patriarcal, sugiriendo que el abuso alude a un estilo, patrón, o modalidad de trato que una persona ejerce sobre otra, sobre sí misma, o sobre objetos, con la característica de que no advierte que produce daños, no calcula las consecuencias de sus actos y el malestar psíquico o las lesiones físicas concretas que provoca. Quien ejerce el abuso no es capaz de regular, medir, decir, escuchar y respetar mensajes de sí mismo y del otro, sino, que, estos aprendizajes se encuentran a un nivel mucho mas bajo, perdiendo firmeza desde una mirada familiar relacional (Ravazzola, 1997).

Es en esta forma que el concepto de patriarcado designa una estructura social basada en el poder del varón, principalmente en las esferas política y económica, generalizada a todos los ámbitos como un dominio masculino sobre lo femenino y la sociedad en general.

Resulta importante también estudiar la relación existente entre la construcción de significados por parte de los niños y los roles de género. La cultura actúa como marco interpretativo en la construcción de significados en torno a la interacción entre las personas. Muchos de estos conceptos derivaron en teorías que encuentran su base en ideas socialmente construidas y compartidas con respecto al género de las personas, lo que resulta de alguna manera influyente en los aspectos subjetivos.

El concepto de género refiere al conjunto de creencias, rasgos, actitudes, valores, conductas y actividades que diferencian a mujeres y hombres, hace mención también a los significados que cada sociedad, cultura y sujeto le atribuye al ser hombre y al ser

mujer, en términos de roles y posiciones; mientras que el sexo hace referencia a la diferencia sexual inscrita en el cuerpo de la persona (Burin y Meler, 1998).

Los modos de pensar, sentir y comportarse de ambos géneros responden a construcciones sociales y familiares asignadas de manera diferenciada a hombres y mujeres. Estas diferencias implican a su vez desigualdades y jerarquías entre ambos géneros, lo que influye en la construcción de subjetividad femenina y masculina.

De acuerdo a Aletha Huston, el conocimiento y la conducta de género se desarrolla durante los años preescolares a lo largo de diferentes líneas. En este sentido la flexibilidad del estereotipo resulta ser un “buen predictor de la adopción del rol de género en los años escolares” (Berk, 1999). Es probable que sea más poderoso el efecto de los estereotipos en la conducta a medida que los niños van incorporando estas ideas presentes en su contexto a las identidades del rol de género.

Al construirse el género de una persona en la cultura, éste no está ajeno al sometimiento hacia los conceptos dominantes presentes en ésta, que generan posiciones desiguales entre ambos géneros y que de un modo u otro están presentes a la hora en que se construye una relación en la cual aparece, se mantiene y se repite la violencia en la pareja. En este sentido “Las personas son incitadas a realizar acciones, a través de las técnicas de poder, que afectan a sus vidas y a sus relaciones, con el fin de someterse y someter a otros a las especificaciones referentes a la condición y las relaciones personales contenidas en estos discursos de verdad (White, 1997).

La familia, entendida como “una red compleja de relaciones bidireccionales que se reajustan continuamente a medida que los miembros cambian a lo largo del tiempo” (Berk,

1999), resulta ser el contexto principal donde se da el aspecto relacional. La calidad de estos lazos, y por tanto el desarrollo de los niños depende en gran medida de la fortaleza de estas conexiones establecidas con el apoyo social, formal e informal, en la comunidad circundante.

3.3. Perspectiva Discursiva y Violencia Conyugal

El fenómeno de la violencia puede entenderse como un discurso que ha sido comprendido desde el conocimiento experto y no se puede negar el carácter de construcción que posee, pues en la medida que es comprendido se generan formas específicas de relacionarse en torno a él en el nivel de las prácticas cotidianas.

Frente a lo anterior, la violencia conyugal como problema es una construcción reciente, en donde la participación de un contexto particular ha permitido que aquello reconocido como agresión en el contexto de la pareja pase a ser comprendido como violencia conyugal, siendo visto como un problema público, así, la violencia conyugal situada en un contexto particular se manifiesta e indica que no todas las formas de violencia son igualmente probables en nuestra sociedad actual, puesto que los discursos disponibles prescriben formas de ser y actuar que se insertan y apoderan de los sujetos.

En la medida que el conocimiento experto brinda e impone ciertos marcos interpretativos con respecto al fenómeno de la violencia, los sujetos tienen a su disposición un contexto desde el cual dar cuenta su experiencia frente al fenómeno, teniendo esto consecuencias pragmáticas específicas. Lo anterior posiciona el comportamiento violento como un carácter exclusivo del hombre, insertándose así en una concepción patriarcal del fenómeno de la violencia conyugal, donde las nociones de

superioridad del hombre generan un contexto en donde, tanto para el hombre como para la mujer, es admisible la administración desigual de poder, de manera que el desequilibrio del poder permite el uso de la fuerza como única forma para la resolución de los conflictos (Doménech, M. et al. 2002).

Estos discursos de “verdad” relacionados con la violencia conyugal, tienen consecuencias concretas en la vida y en las experiencias de las personas que participan directamente como protagonistas y en aquellos que son participes pasivos de ésta, en tanto ponen el acento en ciertas dimensiones del fenómeno y a la vez que ocultan o marginan otras perspectivas o formas de conocimiento que provienen desde los sujetos implicados (Doménech, M. et al. 2002).

De esta manera, y para el propósito de esta investigación, no se puede estudiar la temática de la violencia sin considerar los factores culturales y el contexto particular en que ésta emerge, la experiencia de los niños que forman parte de una interacción violenta, es producto de un contexto socio-histórico concreto, y la forma en que comprenden el fenómeno se ve afectado por los marcos interpretativos que están socialmente disponibles. Los significados que estos niños formen dependerán en gran medida del marco en que tales significados fueron elaborados, en especial dentro de un contexto de violencia.

3.4. Formación del Significado y Narrativa en niños

El ser humano por encontrarse inserto en un determinado contexto sociocultural, no es una tabla rasa, sino que nace dentro de una comunidad que posee determinados significados estructurados en el lenguaje. Toda la significación de su experiencia va a estar moldeada por los "juegos de lenguaje" (Wittgenstein, 1962), juegos que se han ido desarrollando históricamente en el contexto socio-cultural específico donde éste se desenvuelve. Por esto, tal como lo postula Gadamer: "Toda comprensión es siempre una interpretación, es decir, que la manera humana que poseemos de conocer el mundo estará determinada por un estar-siempre-inmersos-desde-ya, en un contexto histórico-social que condiciona toda comprensión de la realidad" (Dutt, 1993).

Ya que la realidad y el sujeto van cobrando orden y estructuran en el lenguaje, la manera en que los seres humanos le pueden dar sentido a su experiencia, es decir, la manera en que pueden significarla, es dentro de estas formas discursivas. El modo como los seres humanos le dan sentido a lo que experimentan diariamente (y le dan sentido al sentido mismo), es a través de la reestructuración de la experiencia en una trama narrativa que posee todas las características de una historia de ficción (Ricoeur, 1990, 1999).

Si tal como lo comprendemos desde Heidegger, la manera en que el ser se estructura, es a través del tiempo, o sea "el ser es tiempo" (Ricoeur 1990, 1999). Esto propone que la manera humana en que el tiempo se estructura es a través de la narración.

Es importante rescatar en relación con la narración el rol del diálogo, y más específicamente, las conexiones intersubjetivas que modulan el ser de las personas a través de sus vidas.

Existen investigaciones que demuestran que mientras los padres conversan más con sus hijos sobre lo que han hecho diariamente, los niños recuerdan y estructuran su experiencia en una trama narrativa compleja y bien articulada (Bauer y Wewerka, 1995; Reese y Fivush, 1993).

Por lo tanto, el modo como los seres humanos comprendemos la realidad y a nosotros mismos, es a través del estar insertos en comunidades socio-históricas que se estructuran en el lenguaje y que le dan sentido a su experiencia a través de las actividades narrativas que ocurren en su interior. Estas narraciones se constituyen como un medio para la estructuración de dominios de significados sociales e individuales a través del diálogo y las interacciones (Bruner, 1997; Gadamer, 1992; Goolishian y Anderson, 1994; Gergen y McNamee, 1992).

Desde una mirada de la psicología evolutiva, el niño desde sus inicios participa activamente en este juego de ordenar y reestructurar su experiencia en categorías narrativas (o géneros), que le permiten ir conociendo el mundo y a sí mismos de una determinada manera de acuerdo a su historia ontogénica (Bruner, 1991, 1997; Guidano, 1996; Stern, 1985, 1995a). Esto se realiza a través de la interacción con las figuras de apego y con los pares, en un juego de negociación de significados constante. De esta manera, el infante desarrolla paralelamente una noción de sí mismo, es decir una identidad. El juego (y más especialmente, lo que se conoce como "juego de ficción") posee un rol fundamental en todo este proceso (Lecannelier, 1999c).

El niño entra en la narración (y en la cultura) a través del simular en sí mismo de manera emocional, lingüística y conductual, ciertas acciones (mentales y conductuales) significativas de los otros. El juego de ficción juega un papel preponderante en todo este proceso ya que se constituye como un "vehículo de secuencialización y articulación" fundamental de la experiencia, a través de la acción y el simbolismo (Lecannelier, 1999c).

Durante los primeros veinte meses aproximadamente, la conciencia infantil es absolutamente emocional, pero ya con la aparición del lenguaje este sentido de continuidad experiencial es reordenado y especificado en grupos de historias que contienen escenas, pensamientos, creencias y recuerdos, extraídos de los eventos idiosincráticos y recurrentes de la vida de cada uno (Bruner, 1991, 1997). Este continuo reordenamiento va teniendo con el tiempo todas las características de una historia personal en constante expansión y articulación, generando una regulación entre un fluir emocional continuo y personal, y una construcción consciente de la manera cómo es el personaje en la historia de uno mismo (Guidano, 1996).

Este proceso de regulación emocional en una trama narrativa que sea coherente, continua y unitaria constituye un funcionamiento complejo que implica no sólo el hecho de que el niño se cuente su experiencia de una determinada manera, sino que también se produce a través de actividades simbólicas y conductuales. Así mismo, este proceso seguramente debe jugar un rol en el desarrollo del pensamiento, la conciencia, la regulación emocional, y la autoconciencia (Guidano, 1996).

Desde los inicios del desarrollo, e incluso antes de la aparición del lenguaje propiamente tal, el niño empieza a regular su experiencia en pautas

temporales/secuenciales coherentes, que a su vez le permitirían ordenar su realidad y a sí mismo de una manera también coherente y unitaria (Lecannelier, 1999c).

Desde los primeros días de vida, esto se produce a través de una regulación de lo que Daniel Stern (1985, 1993) llama "afectos de la vitalidad", esto es, que ciertas pautas temporales invariantes de intensidades psicofisiológicas que poseen una estructura protonarrativa (es decir, con un inicio, desarrollo y final) empiezan a ordenarse y secuencializarse a través de las acciones que los cuidadores tienen sobre el niño (Stern, 1995b, 1995b).

Estas pautas invariantes de activación, se constituyen en lo que en el lenguaje de las ciencias de la complejidad se podría denominar un "estado atractor" (Smith y Thelen, 1993; Siegel, 1999), es decir, un estado semi-estable de activación que pasa a ser parte de la experiencia invariante del niño. Estos estados atractores resultan ser el inicio de la formación de lo que podría llamarse "modelos mentales tácitos", que permiten por un lado, ordenar el mundo y a sí mismo de una determinada manera, y por el otro, anticipar la realidad a partir de estructuras familiares de experiencia (lo que Bruner llama "canonicidad"). Lo interesante es que este "estado atractor" se mueve entre la familiaridad y la novedad (entre el orden y el caos), rasgo que presentan todos los sistemas complejos (Kauffman, 1995; Kelso, 1996), permitiendo poder generar nuevas experiencias dentro de un contexto de invarianza que le permite al niño reconocerse y reconocer el mundo siempre de una manera estable, coherente y unitaria.

A partir de los 18 a 24 meses, el niño empieza a adquirir el habla, lo que le permite seguir reordenando sus activaciones psicofisiológicas protonarrativas en categorías conceptuales a través de estructuras de temas, cuentos, simbolizaciones, acciones simbólicas, y otros procesos. Esta es una etapa de vital importancia para el niño, ya que

ahora él puede empezar a construir una trama histórica explícita de una experiencia que ya posee una estructura temporal emotiva (protonarrativa) (Lecannelier, 1999c).

El proceso por el cual esto ocurre sigue siendo desconocido, pero se sabe que el niño empieza a reformular o reordenar, por así decirlo, sus activaciones emocionales más significativas en términos de la relación con sus cuidadores, en grupos de cuentos, personajes y fantasías. Esto constituye un proceso de narrativización mucho más elaborado ya que el niño puede transformar su experiencia emotiva en secuencias temporales con un inicio, un desarrollo (conflicto) y un fin (resolución). Esto permite también, una comprensión más elaborada de sus propias acciones e intenciones y la de los otros (Lecannelier, 1999c).

El infante sólo traduce en eventos, cuentos y fantasías, aquellas experiencias que se activan como producto de la interacción con los cuidadores en un inicio y con los pares posteriormente. Mientras más contenidos posea la historia, es decir, mientras más escenas, cuentos, fantasías y actividades simbólicas se generen, se va a producir una mayor diferenciación emocional en el niño, ya que éste va a poseer un mayor rango de temas que permitan explicitar una mayor diversidad de rangos emocionales.

En el desarrollo narrativo, lo importante a considerar es que el patrón recurrente de activaciones emocionales (modelos mentales tácitos) es reordenado, especificado y secuencializado bajo diferentes formas durante el transcurso de la vida del niño. Así, en un inicio la secuencialización es psicofisiológica y regulada enteramente por los cuidadores. Posteriormente, con la emergencia del lenguaje y de las capacidades simbólicas, esta especificación narrativa se va haciendo más compleja y autorregulada al incorporar monólogos, cuentos, fantasías, internalización de roles, y otros procesos (Lecannelier, 1999c). Este proceso de narrativización de la experiencia no ocurre al azar,

ya que siempre es constreñido por los modelos mentales que se han ido generando a través de la historia de apego. Lo anterior significa que toda secuencialización de la experiencia que se produzca se inserta dentro de la coherencia emocional del niño, por eso es que se podría decir que narrar la experiencia, más que ser un proceso pasivo de adquisición de temas de vida, es una construcción momento a momento que el niño realiza de acuerdo a sus modelos mentales tácitos. Así, por ejemplo, los niños con estilo de apego evitante poseen ciertas tramas narrativas que no poseen los niños que han tenido un apego seguro (Lecannelier, 1999c).

De esta forma, el niño, al ser capaz de poder realizar juegos de ficción, en el fondo lo que hace es especificar su recursividad emocional con temas de fantasía, de juego de roles y otros. El juego de ficción es secuencialización en acción, en donde el niño a partir de los diversos juegos simbólicos que realiza va especificando, o "llenando" su fluir emotivo con diversos contenidos que tienen relación con su propia coherencia interna (Lecannelier, 1999c).

Todo este proceso ocurre porque el niño es capaz de diferenciar en los otros "lo que se ve" y "lo que se siente", a partir de las actividades que va realizando con los cuidadores. Esto es lo que Bruner llama el "doble escenario", y que le permite al niño poder hacer una actividad de "cómo sí" (Bruner, 1986).

La identidad del niño es la manera cómo éste se cuenta cómo y quién es él dentro de la historia de su vida. Se podría decir que es la descripción del personaje principal de la historia. Si bien esta identidad es algo que surge cuando el niño es capaz de poner en el lenguaje las características del personaje en la historia de sí mismo, esta identidad se

forma desde los inicios de la vida del infante, no terminando nunca de desarrollarse (Guidano, 1996).

Tomando como ejemplo un niño cuyos padres se comportan con él de manera indiferente, este ya desde el primer año se "siente" y se autoreconoce en las actividades comunicativas con ellos, como siendo, por ejemplo, "una persona no querida". Esta conciencia de sí mismo es una manera de sentirse, no es un contenido consciente. Con la aparición del lenguaje esta conciencia de sí estructurada emocionalmente es reordenada en temas a partir de las conversaciones, del juego, de los monólogos, de los cuentos, de las escenas que observa en la televisión, y de las relaciones de los otros padres con sus hijos. La manera cómo el niño empieza a contarse su vida y las características del personaje al interior de ella, no implica en absoluto una traducción directa desde el nivel emocional al nivel narrativo explícito. Se trata de una construcción que le permita al niño poder mantener la coherencia y continuidad de su propia vida (Lecannelier, 1999c).

Resulta importante aclarar que el niño no desarrolla dos identidades separadas (una personal y otra social), sino más bien empieza a construir una experiencia en base a las interacciones, primero con sus padres y posteriormente con sus pares, de una manera inevitablemente personal y autoorganizada. Dentro de este proceso de construcción autoreferencial del individuo encuentra su inserción el conocimiento más social, pero no como un conjunto de información que el niño debe saber para vivir en sociedad, sino como una construcción siempre personal y única de los elementos que considere significativos de ésta (Lecannelier, 1999c). Tal como lo postula Trevarthen, la entrada en la cultura de los seres humanos sólo tiene sentido dentro de las conexiones interpersonales (no sociales) afectivas que se producen durante toda la vida de un individuo (Trevarthen, 1987).

3.4.1 La Teoría Sociocultural de Vigotsky

Resulta importante considerar en el trabajo con los niños la teoría sociocultural de Vigotsky. Este planteamiento estudia el cómo la cultura, los valores, creencias, costumbres y habilidades de un grupo social se transmiten de generación a generación. De acuerdo con Vigotsky, la interacción social (en particular los diálogos interactivos entre los niños y miembros de la sociedad con más conocimientos) es necesaria para que los niños adquieran su manera de pensar y comportarse de la comunidad en la cual viven (Berk, 1999).

Vigotsky creyó que, la comunicación que se establecería entre los adultos más experimentados al ayudar a los niños en el dominio de las actividades culturalmente significativas, llegaría a ser parte esencial dentro del pensamiento de los niños. Al interiorizar las características esenciales de estos diálogos, los niños usarían el lenguaje interior para guiar sus acciones y adquirir nuevas habilidades (Berk, 1999).

Un descubrimiento importante de esta investigación es que las culturas seleccionan tareas diferentes para el aprendizaje de los niños. En la línea de Vigotsky, la interacción social que rodea a estas tareas conduce a un conocimiento y a unas habilidades esenciales para el éxito en una cultura en particular (Berk, 1999).

Vigotsky considera diversos conceptos que son fundamentales para entender como los niños construyen los significados, entre ellos se destacan las funciones mentales, las habilidades psicológicas, la zona de desarrollo próximo y las herramientas psicológicas. (Palacios, et al, 1999)

Con relación a las funciones mentales, existen dos tipos: las inferiores y las superiores. Las funciones mentales inferiores son aquellas con las que nacemos, son las funciones naturales y están determinadas genéticamente. El comportamiento derivado de estas funciones es limitado; está condicionado por lo que podemos hacer. Las funciones mentales superiores se adquieren y se desarrollan a través de la interacción social. Puesto que el individuo se encuentra en una sociedad específica con una cultura concreta, estas funciones están determinadas por la forma de ser de esa sociedad. Las funciones mentales superiores son mediadas culturalmente. El comportamiento derivado de las funciones mentales superiores está abierto a mayores posibilidades. El conocimiento es resultado de la interacción social; en la interacción con los demás se adquiere conciencia de nosotros, se aprende el uso de los símbolos que, a su vez, permiten pensar en formas cada vez más complejas (Berger, 1997). Para Vigotsky, a mayor interacción social, mayor conocimiento, más posibilidades de actuar y funciones mentales más robustas (Palacios, et al, 1999).

De acuerdo con esta perspectiva, el ser humano es ante todo un ser cultural y esto es lo que establece la diferencia entre el ser humano y otro tipo de seres vivientes. El punto central de esta distinción entre funciones mentales inferiores y superiores es que el individuo no se relaciona únicamente en forma directa con su ambiente, sino también a través de y mediante la interacción con los demás individuos (Palacios, et al, 1999).

Con respecto a las habilidades psicológicas, las funciones mentales superiores se desarrollan y aparecen en dos momentos. En un primer momento, las habilidades psicológicas o funciones mentales superiores se manifiestan en el ámbito social y, en un segundo momento, en el ámbito individual. Por lo tanto Vigotsky sostiene que en el proceso cultural del niño, toda función aparece dos veces, primero a escala social, y más

tarde a escala individual. Primero entre personas (interpsicológica) y después en el interior del propio niño (intrapsicológica). Afirma que todas las funciones psicológicas se originan como relaciones entre seres humanos (Berk, 1999). Cuando un niño llora porque algo le duele, expresa dolor y esta expresión solamente es una función mental inferior, es una reacción al ambiente. Cuando el niño llora para llamar la atención ya es una forma de comunicación, pero esta comunicación sólo se da en la interacción con los demás; en ese momento, se trata ya de una función mental superior interpsicológica, pues sólo es posible como comunicación con los demás. En un segundo momento, el llanto se vuelve intencional y, entonces, el niño lo usa como instrumento para comunicarse. El niño, con base en la interacción, posee ya un instrumento para comunicarse; se trata de una función mental superior o la habilidad psicológica propia, personal, dentro de su mente, intrapsicológica (Palacios, et al, 1999).

Es así como se da el paso de una etapa a otra, es posible decir que "una de las tendencias del desarrollo más importantes en la adquisición de conceptos, es la que consiste en el cambio gradual de una base precategorial a otra categorial de clasificar la experiencia, o de una base relativamente concreta a otra verdaderamente abstracta de categorizar y designar significados genéricos" (Berger, 1997). El paso de las primeras a las segundas es el concepto de interiorización. En último término, el desarrollo del individuo llega a su plenitud en la medida en que se apropia, hace suyo, interioriza las habilidades interpsicológicas. El individuo con esto adquiere la posibilidad de actuar por si mismo y de asumir la responsabilidad de su actuar (Berger, 1997).

Otro de los conceptos fundamentales dice relación con la zona de desarrollo proximal. Vigotsky considera que en cualquier punto del desarrollo hay problemas que el niño está a punto de resolver, y para lograrlo sólo necesita cierta estructura, claves,

recordatorios, ayuda con los detalles o pasos del recuerdo, aliento para seguir esforzándose y cosas por el estilo. Desde luego que hay problemas que escapan a las capacidades del niño, aunque se le explique con claridad cada paso. La zona de desarrollo proximal es "la distancia entre el nivel real de desarrollo – determinado por la solución independiente de problemas – y el nivel del desarrollo posible, precisado mediante la solución de problemas con la dirección de un adulto o la colaboración de otros compañeros mas diestros" (Berger, 1997). A menudo, el adulto ayuda al niño a resolver un problema o a cumplir una tarea usando apoyos verbales y estructuración. Este andamiaje puede reducirse gradualmente conforme el niño se haga cargo de la orientación. Al principio, quizá se presenten los apoyos como habla privada y, finalmente, como habla interna (Berger, 1997).

El último concepto importante, dice relación con las herramientas psicológicas. Estas son el puente entre las funciones mentales inferiores y las funciones mentales superiores y, dentro de éstas, el puente entre las habilidades interpsicológicas (sociales) y las intrapsicológicas (personales). Las herramientas psicológicas median nuestros pensamientos, sentimientos y conductas, nuestra capacidad de pensar, sentir y actuar depende de las herramientas psicológicas que usamos para desarrollar esas funciones mentales superiores, ya sean interpsicológicas o intrapsicológicas (Berger, 1997). Tal vez la herramienta psicológica más importante es el lenguaje. Inicialmente, usamos el lenguaje como medio de comunicación entre los individuos en las interacciones sociales, progresivamente, el lenguaje se convierte en una habilidad intrapsicológica y por consiguiente, en una herramienta con la que pensamos y controlamos nuestro propio comportamiento (Berger, 1997). El lenguaje es la herramienta que posibilita el cobrar conciencia de uno mismo y el ejercitar el control voluntario de nuestras acciones, es la forma primaria de interacción con los adultos, y por lo tanto, es la herramienta psicológica

con la que el individuo se apropia de la riqueza del conocimiento. Además, está relacionado al pensamiento, es decir, a un proceso mental (Palacios, et al, 1999).

El proceso exterior e interpsicológico del habla sería social y comunicativo, y se transformaría en un proceso interior, constituido en habla interior. El lenguaje comienza a ser social tanto en su función como en su constitución por lo que es un medio de comunicación social. Este combina la función comunicativa con la de pensar. Las principales funciones del lenguaje serían la función de señalización (Significativa), la función social (Individual), la función comunicativa (Intelectual) y la función indicativa (Simbólica). Vigotsky hace referencia a la evolución del lenguaje por la significación, que es la creación y uso de signos. En el desarrollo del niño pasa de la función señalizadora a la función significativa (Berger, 1997).

Relacionando lo anterior con los aspectos del desarrollo del lenguaje y el significado, aparece como característica sustancial el llamado lenguaje egocéntrico, éste es muy propio del niño, resulta ser básicamente un lenguaje emocional. Es la forma de transición entre el lenguaje externo y el interno, un lenguaje comprensible para uno mismo y tiende a la omisión y abreviación. Se convierte en un instrumento para ejercer la función de pensar. La evolución en el desarrollo del lenguaje en los niños pasa en primera instancia por el habla social, hasta configurarse el habla interior, siendo el habla egocéntrica la transición entre ellas (Wertsch, J, 1988).

El significado de la palabra constituye la unidad de pensamiento verbal que expresa un concepto, constituyendo un acto intelectual, es un fenómeno del lenguaje. Las

variaciones del significado de las palabras se refieren al contenido que puede sufrir esté en las diferentes formas del pensamiento (Wertsch, J, 1988).

El niño emplea su propio modo de pensamiento complejo, pero orientado en asimilar el lenguaje disponible del adulto establecido, piensa tal y como le corresponde a su nivel de desarrollo intelectual. Los adultos pueden encaminar el desarrollo del niño, pero no pueden transmitirle la forma de pensar porque por sí mismo ha de asimilar los complejos; ya que el adulto se sirve del lenguaje para comunicarse con él y le transmite un desarrollo únicamente generalizado (Wertsch, J, 1988).

Por otro lado, para Vigotsky, la cultura es el principal determinante del desarrollo individual. Los seres humanos son los únicos que crean cultura, es en ella donde se van desarrollando y adquiriendo el contenido de su pensamiento, el conocimiento. La cultura es la que proporciona los medios para adquirir el conocimiento, ésta define lo que se piensa y cómo se piensa; entrega el conocimiento y la forma de construir ese conocimiento, por esta razón, Vigotsky sostiene que el aprendizaje es mediado.

El aprendizaje es una forma de apropiación de la herencia cultural disponible, no sólo es un proceso individual de asimilación. La interacción social es el origen y el motor del aprendizaje. El aprendizaje depende de la existencia anterior de estructuras más complejas en las que se integran los nuevos elementos, pero estas estructuras son sociales antes que individuales. Vigotsky cree que el aprendizaje más que un proceso de asimilación-acomodación, es un proceso de apropiación del saber exterior, en este sentido las relaciones interpersonales y el medio cobran gran relevancia (Palacios, et al, 1999).

Sobre estos principios es que se da el aprendizaje en los niños, en las relaciones que éste establece con sus padres y su familia, que son las personas más cercanas a él, por otra parte también se encuentran sus compañeros con los que también existe una interacción (Palacios, et al, 1999).

La cultura también juega un papel clave en el desarrollo del los seres humanos, éstos, al nacer, poseen funciones mentales elementales que luego sufren cambios debido a las diferencias culturales. Si se tienen “dos niños, uno de occidente y otro de oriente, nos será posible observar que presentan distintas formas de aprendizaje que los llevarán a desarrollar sus funciones mentales superiores” (Berger, 1997). Al hablar de cultura, por lo tanto, se apunta a una variedad y a diferencias, por lo que el desarrollo de de la inteligencia no será un mismo producto en todo sentido.

De lo planteado anteriormente resulta relevante que "ningún conjunto de capacidades cognoscitivas es necesariamente más "avanzado" que otro; en lugar de ello, representan formas alternativas de razonamiento o "herramientas de adaptación", que han evolucionado debido a que permiten a los niños adaptarse con éxito a los valores y tradiciones culturales..." (Berger, 1997).

El lenguaje resulta ser de igual manera un elemento crucial para el desarrollo cognoscitivo, ya que, proporciona el medio para expresar ideas y plantear preguntas, las categorías y los conceptos para el pensamiento y los vínculos entre el pasado y el futuro. Al pensar un problema, por lo general los individuos piensan en palabras y oraciones parciales. Vigotsky destacó la función del lenguaje en el desarrollo cognitivo, ya que consideraba que bajo la forma de habla privada (hablarse a uno mismo) el lenguaje orienta el desarrollo cognoscitivo (Berger, 1997). Así, el habla privada, resulta ser un

esfuerzo del niño por guiarse. Además es posible encontrar relación entre el pensamiento lógico y la capacidad lingüística, puesto que el desarrollo lingüístico no está al margen de las representaciones abstractas. Esta relación servirá para la internalización de operaciones lógicas y de significado, lo que permitirá entender y manipular relaciones de carácter abstracto (Berger, 1997).

Vigotsky de esta manera, propone una nueva visión de cómo el niño desarrolla sus propios mecanismos de adquisición del significado, con una marcada influencia social, histórica y cultural. Las simbolizaciones y significados quedan marcados por el contexto dentro del cual este niño crece, se desarrolla y luego mediante los mecanismos propios de su estructura y crecimiento, elabora su forma de pensar con respecto a los demás, y al si mismo, manteniendo siempre como vehículo principal el lenguaje.

3.4.2 Actos de Significado y la Elaboración de Sentido.

Una de las teorías que mejor sintetiza una adecuada base explicativa en la formación del significado y sentido a lo largo del desarrollo del niño es la de Jerome Bruner. Según este autor, la narración trata (casi desde las primeras palabras del niño) el tejido de la acción y la intencionalidad humanas; media entre el mundo canónico de la cultura y el mundo más idiosincrásico de las creencias, los deseos y las esperanzas. Es por ello que, culturalmente, el desarrollo se ve enormemente ayudado por los recursos narrativos acumulados por la comunidad y por los instrumentos que suponen las técnicas interpretativas (mitos, tipologías de los dramas humanos, etc.). Algunos de los caminos que conducen a los jóvenes seres humanos a lograr (o hacer realidad) su poder narrativo

es su capacidad no sólo para marcar lo que es culturalmente canónico, sino también para poder dar cuenta de las desviaciones, incorporándolas a una narración (Bruner, 1998).

El logro de estas habilidades no resulta ser sólo mental sino también social, un logro de práctica social que proporciona estabilidad en la vida social del niño. Porque, junto al conocido sistema de intercambios que señalara Levi-Strauss, una de las formas de estabilidad social radica en la tendencia de los seres humanos a compartir historias que versan sobre la diversidad de lo humano, y a proporcionar interpretaciones congruentes con los distintos compromisos morales y obligaciones institucionales que imperan en cada cultura (Bruner, 1998).

Los niños, desde muy pequeños, aprenden a dar sentido, especialmente sentido narrativo, al mundo que los rodea. Decimos de los recién nacidos que no pueden captar los “significados”, y sin embargo, en un período de tiempo muy corto (desde el momento en que comienzan a utilizar el lenguaje) llegarán a entender esos significados.

Desde C. S. Pierce, se reconoce que el significado depende no sólo de un signo y de su referente, si no también de un interpretante: una representación mediadora del mundo en función de la cual se establece la relación entre signo y referente (Bruner, 1998).

En este sentido, Bruner, da a conocer tres ideas sobre la adquisición del lenguaje, basado en la enorme cantidad de literatura científica que existe:

La primera se refiere al hecho de que, para adquirir el lenguaje, el niño requiere mucha más ayuda e interacción con los adultos que le cuidan de lo que suponía Chomsky. El lenguaje se adquiere utilizándolo y no adoptando el papel de mero espectador. Estar “expuesto” al flujo del lenguaje no es tan importante como utilizarlo

mientras se “hace” algo. Aprender una lengua es equivalente a aprender “cómo hacer cosas con palabras”; en este sentido, John Austin plantea que el niño aprende no *sólo qué* hay que decir, sino también cómo, dónde, a quién y bajo qué circunstancias (Bruner, 1998).

La segunda conclusión es que determinadas funciones o intenciones comunicativas están muy bien establecidas antes de que el niño domine el lenguaje formal con el que puede expresarlas lingüísticamente. Desde una perspectiva naturalista, parece como si el niño estuviese parcialmente motivado para aprender el lenguaje con el fin de poder realizar mejor estas funciones.

La tercera conclusión, es un apretado resumen de las dos primeras: la adquisición del lenguaje es muy sensible al contexto; lo que quiere decir que el progreso es mayor cuando el niño capta de un modo prelingüístico el significado de aquello de lo que se le está hablando o de la situación en la que se produce la conversación. Dándose cuenta del contexto, el niño parece más capaz de captar no sólo el léxico sino también los aspectos apropiados de la gramática del lenguaje (Bruner, 1998).

Lo anterior lleva a la pregunta de cómo “capta el niño el significado” de las situaciones (o de los contextos) de tal manera que le sirva de ayuda para llegar a dominar el léxico y la gramática correspondiente a esas situaciones. Para aclarar esta duda, Bruner plantea que “no es sorprendente que el modo como entramos al lenguaje descansa en una disposición prelingüística para el significado de naturaleza selectiva” (Bruner, 1998). Lo anterior quiere decir que existirían ciertas clases de significados para los que los seres humanos están innatamente orientados o sintonizados, y que éstos buscarían de un modo activo.

Con anterioridad a la aparición del lenguaje, los significados existirían de un modo primitivo, como representaciones protolingüísticas del mundo, cuya plena realización dependería del instrumento cultural que es el lenguaje. Existe por tanto una “sensibilidad del niño al contexto”, la cual sólo puede surgir a partir de esas predisposiciones a los significados culturalmente relevantes.

La primera vez, el lenguaje sólo puede llegar a dominarse participando en él como instrumento de comunicación, en otras palabras, no se viene al mundo equipado con una “teoría” de la mente, pero sí con un conjunto de predisposiciones para construir el mundo social de un modo determinado y para actuar de acuerdo con tal construcción (Bruner, 1998). Bruner señala que esta “disposición para el significado” social es producto de nuestro pasado evolutivo y que la comprensión práctica en el niño se manifiesta inicialmente en la regulación infantil de las interacciones sociales. Por ello, el niño menor de 4 años no consigue explicar que alguien haga algo porque creía erróneamente que había sucedido una cosa y menos si él no está directamente involucrado en la acción. Entre los 2 y 3 años de edad, son capaces de ocultar la información relevante, e incluso de crear y proporcionar información falsa (Bruner, 1998). Con esto, no se puede dudar de que los niños de 4 o 6 años posean teorías de la mente más maduras que les permitan abordar lo que piensan o sienten otros sujetos con quienes no estén interactuando.

Bruner se ha esforzado por demostrar que una de las formas más frecuentes y poderosas del discurso en la comunicación humana es la narración. La estructura narrativa está presente incluso en la praxis de la interacción social antes de adquirir su expresión lingüística, entonces, lo que determina el orden de prioridad con que el niño domina las formas gramaticales es el “impulso” de construir narraciones (Bruner, 1998).

Para que estas narraciones puedan realizarse de forma eficaz, son necesarios cuatro constituyentes gramaticales fundamentales, en primer lugar, se necesita un medio que enfatice la acción humana o la “agentividad”, es decir, la acción dirigida a determinadas metas controladas por los agentes. En segundo lugar, es necesario que se establezca y se mantenga un orden secuencial, que acontecimientos y estados se encuentren “alineados” de un modo típico. En tercer lugar, la narración requiere una sensibilidad para lo que es canónico y lo que viola dicha canonicidad en la interacción humana. Por último, la narración requiere algo parecido a lo que sería la perspectiva de un narrador, una narración no puede carecer de una voz que la cuente (Bruner, 1998).

Una vez que los niños captan la idea básica de la referencia, necesaria para usar cualquier lenguaje (es decir, una vez que pueden nombrar, señalar la recurrencia, y registrar el cese de la existencia de algo) su principal interés lingüístico se centra en la acción humana y sus consecuencias, especialmente en la interacción humana. Además, el niño pequeño es, desde muy temprano, profundamente sensible a las metas y a su consecución. Las personas y sus acciones dominan el interés y la atención del niño; éste es el primer requisito de la narración. Un segundo requisito consiste en la existencia de una predisposición temprana para marcar lo que es inusual y dejar de marcar lo habitual, para fijar la atención y el procesamiento de la información en lo insólito, por ello, no es sorprendente que, al comenzar a adquirir el lenguaje, los niños dediquen sus esfuerzos lingüísticos a lo que es inusual en su mundo (Bruner, 1998).

Respecto al tercer requisito, la “linealidad” y el mantenimiento de una secuencia típica, los niños empiezan pronto a dominar las formas gramaticales y léxicas para “ligar” las frases que dicen. En cuanto al cuarto requisito de las narraciones, la voz que narra o la “perspectiva” funciona más mediante el llanto y otras expresiones afectivas, mediante el

nivel de entonación y otros rasgos prosódicos del habla temprana, esto es utilizado desde muy temprano por el niño (Bruner, 1998).

Estos cuatro rasgos gramaticales/léxicos/prosódicos, que son de los primeros en aparecer, proporcionan al niño un equipamiento abundante y temprano de instrumentos narrativos. Bruner sostiene que es el impulso humano para organizar la experiencia de un modo narrativo, lo que asegura la elevada prioridad de estos rasgos en el programa de adquisición del lenguaje. Como resultado de ello, los niños comprenden y producen historias, mucho antes de que sean capaces de manejar las proposiciones lógicas más elementales de Piaget.

Con respecto a lo anterior Bruner, basándose en trabajos como los de Luria o Donaldson, sugiere que las narraciones podrían servir como los primeros “interpretantes” de las proposiciones “lógicas”, antes de que el niño disponga del equipamiento mental necesario para manipularlas mediante los cálculos lógicos que llegan a utilizar los adultos más adelante en el desarrollo. Además, aunque el ser humano tenga una predisposición primitiva e “innata” para la organización narrativa que le permita comprenderla y utilizarla de modo fácil y rápido, la cultura lo equipa enseguida con nuevos poderes narrativos gracias al conjunto de herramientas que la caracterizan y a las tradiciones de contar e interpretar en las que éste empieza a participar.

Es importante también tener en consideración que los acontecimientos no canónicos tienen el poder de desencadenar narraciones en niños muy pequeños (4 y 5 años); las historias anticanónicas, comparadas con las canónicas, producen un torrente de invenciones narrativas diez veces superior. Así, los niños de 4 años pueden no saber

mucho acerca de la cultura, pero saben lo que es canónico y están dispuestos a proporcionar una historia que pueda explicar aquello que no lo es (Bruner, 1998).

Por otra parte, en cuanto a la utilización que los niños hacen de sus narraciones, Bruner plantea que la comprensión social, con independencia de lo abstracta que puede llegar a ser, comienza siempre como una praxis en un contexto determinado en el que el niño es protagonista: ya sea como agente, víctima o cómplice. El niño aprende a representar un papel en el “drama” familiar cotidiano antes de que tenga que contarlo, justificarlo o disculparlo (Bruner, 1998). Lo que es permisible y lo que no lo es, lo que conduce a determinados resultados y los resultados que conducen a determinadas cosas, es algo que se aprende inicialmente en la acción.

Los niños frecuentemente oyen relatos de sus propias interacciones contados por sus hermanos mayores o sus padres, pero el relato se proporciona en una versión que es contraria a los intereses e interpretación del niño. A menudo se hace desde la perspectiva de otro protagonista y de su meta, que puede entrar en conflicto ya sea con su versión de lo que “había sucedido”, o con su versión del “problema”. En estas circunstancias las narraciones ya no son neutrales (Bruner, 1998).

Son en estos precoces conflictos familiares que las narraciones se convierten en un instrumento no sólo para contar lo que ha sucedido, sino también para justificar la acción relatada. El niño, tiene sus propios deseos, pero dada la dependencia familiar de su afecto, estos deseos crean frecuentemente un conflicto al entrar en colisión con los de sus padres o hermanos. Ante el conflicto, la tarea del niño consiste en equilibrar sus deseos con sus compromisos hacia otros miembros de la familia, y pronto aprende que la acción no es suficiente para lograrlo, ya que tan importante como actuar es contar la

historia apropiada, situar sus acciones y sus metas bajo una luz de legitimidad (Bruner, 1998). Lograr lo que uno quiere significa muchas veces, dar con una historia apropiada; así, los niños llegan a entender la “narrativa” cotidiana no sólo como una forma de contar sino también como una forma de retórica.

Cuando tienen 3 o 4 años vemos a los niños aprender a usar sus narraciones para halagar, engañar, adular, justificar u obtener lo que pretenden sin provocar confrontación con aquellos a los que quieren, y de paso, se encuentran en camino de convertirse en concedores expertos del género de historias que producen el mismo resultado (Bruner, 1998).

A modo de síntesis, se plantea que la captación del drama familiar cotidiano se logra primero en la praxis. El niño domina pronto las formas lingüísticas para referirse a las acciones y sus consecuencias, muy pronto aprende que lo que uno hace se ve profundamente afectado por el modo en que uno cuenta lo que hace, lo que ha hecho o lo que va a hacer. Narrar se convierte entonces, en un acto no solo expositivo sino también retórico. Para narrar de una manera convincente nuestra versión de los hechos, no se necesita sólo el lenguaje sino también dominar las formas canónicas, puesto que debemos intentar que nuestras acciones aparezcan como una prolongación de lo canónico. Mientras adquiere estas habilidades, el niño aprende también a utilizar algunos instrumentos menos atractivos del mundo retórico: el engaño, la adulación, y demás argucias, pero aprende también muchas de las formas útiles de interpretación, gracias a ello, desarrolla una empatía más penetrante, y así entra en la cultura humana.

Junto a lo anterior, Bruner plantea que uno de los medios que tienen los seres humanos de mantener la paz consiste en presentar, dramatizar y explicar las

circunstancias atenuantes que rodean las rupturas que dan origen a los conflictos en la vida cotidiana. El objetivo de tales narraciones no es tanto el de reconciliar o legitimar, ni siquiera el de excusar, sino el de explicar. Las explicaciones ofrecidas en los relatos habituales de estas narraciones no siempre perdonan al protagonista objeto de la narración, al contrario, suele ser el narrador quien sale mejor parado en ellas. En cualquier caso, la narración hace comprensible lo sucedido, contrastándolo con el telón de fondo de lo que es habitual y se acepta como el estado básico de la vida, aún cuando el hecho de comprender lo sucedido no haga que nos resulte más agradable (Bruner, 1998).

En cuanto a la capacidad del ser humano para contar las experiencias en forma de narración no resulta ser sólo un juego de niños, sino es también un instrumento para proporcionar significado, que domina gran parte de la vida en una cultura, el sentido de lo normativo se alimenta en la narración, pero lo mismo sucede con la concepción de la ruptura y de lo excepcional. Las historias hacen de la “realidad” una realidad atenuada. Bruner opina que los niños están naturalmente predispuestos a comenzar sus carreras como narradores con ese espíritu, y los adultos le equipan con modelos y procedimientos para que perfeccionen esas habilidades. Sin ellas el ser humano no sería capaz de sobreponerse a los conflictos y contradicciones que genera la vida en sociedad, y se convertiría en un incompetente para vivir dentro de una cultura (Bruner, 1998).

Por último, siguiendo los planteamientos de Mead, Bruner plantea que un individuo sólo puede conseguir la conciencia de sí mismo indirectamente, mediante la actividad social. En los intercambios sociales, el niño se adentra en este campo de experiencia como un objeto social, adoptando el papel que representan los demás hacia él. La adopción de roles, hace referencia al proceso cognitivo de “colocarse en el lugar de” otra persona y hacer inferencias sobre las experiencias del otro; esto implica conceptualizar la

propia interacción con otro desde el punto de vista del otro. Al principio el niño no distingue entre su interpretación de una situación y la situación misma. En el proceso de desarrollo, el niño adquiere gradualmente conciencia del hecho de que una situación, en la que están implicados él y otras personas, puede parecer muy diferente desde diferentes perspectivas. El proceso de la adopción de roles (es decir, la conciencia de la diversidad de posibles perspectivas) permite al niño un cierto grado de separación de su propia perspectiva, siendo esta separación una condición necesaria para la objetividad del pensamiento en todas las áreas.

Finalmente, se podría afirmar que diversos aspectos patriarcales, de género y formas de interacción propias de una cultura, influyen significativamente en el contexto familiar dentro del cual nace, crece y se desenvuelve el niño, creando así significados particulares con respecto a como funciona el mundo. La narración resulta de esta manera un elemento clave para sacar a luz las pautas con las cuales el niño maneja su visión de realidad, su forma de pensar y actuar, pero que conserva una marcada influencia en relación al entorno dentro del cual el niño ha significado el mundo.

CAPITULO CUARTO

IV. Objetivos

4.1. General

Explorar los significados en torno a la familia en los relatos de los niños, hijos de mujeres que han sufrido violencia grave, que se encuentran viviendo en la casa de acogida Tragün.

4.2 Específicos

- Identificar las historias en torno a la familia presentes en los relatos de los niños, hijos de mujeres que han sufrido violencia grave que se encuentran viviendo en la casa de acogida Tragün.
- Distinguir las estructuras y significados presentes en esas historias.
- Desarrollar un entendimiento de los procesos, las estructuras y significados presentes en las historias de los niños.
- Analizar y elaborar una representación sumaria de las historias presentes en los relatos de los niños.
- Interpretar los significados de las historias presentes en los relatos de los niños.

- Comunicar por escrito las interpretaciones de dichas historias.
- Analizar, interpretar y presentar las historias mediante un enfoque dramático.

CAPITULO QUINTO

V. Metodología

5.1. Fundamentación Metodológica

La visión metodológica desde la cual esta investigación sienta sus bases es la metodología cualitativa. Lo anterior se debe en gran parte al tipo de resultados que se espera obtener en este estudio. El interés principal es aproximarse al fenómeno de la violencia conyugal desde un ángulo muy específico, el de los significados que van desarrollando los niños en torno a la familia, hijos de parejas que han vivido violencia. Tales significados se encuentran en sus relatos y sólo por medio de esta metodología se hace posible realizar una interpretación que resulte útil a los objetivos propuestos.

En la elección de un adecuado enfoque metodológico para llevar a cabo una investigación, se debe ejercer un compromiso que va más allá de una simple decisión de cursos de acción con respecto a lo investigado. De acuerdo con Gubba, lo metodológico se encuentra ya dentro de una visión paradigmática, es decir, un sistema de creencias que permiten al investigador ubicarse dentro de cierto modelo. El paradigma a elegir tiene como componentes lo ontológico, epistemológico y metodológico, entendiendo lo ontológico como la naturaleza de lo que conocemos, o la realidad; lo epistemológico, entendido a su vez, como la relación que existe entre el investigador y el objeto de estudio, o la posibilidad de objetividad (cómo conocemos); y por último, lo metodológico que consiste en el, o los procedimientos que permiten acceder al conocimiento que se pretende (Gubba, 1990)

Se entiende entonces que dentro de un determinado paradigma no pueden existir contradicciones entre estos componentes y por el contrario debe existir una adecuada coherencia. Es decir, la visión que se tiene de lo que es la realidad debe ser coherente con la visión que se tiene de la relación que puede existir entre el investigador y el objeto de estudio, y a su vez con la manera con la que se pretende acceder al conocimiento de dicho objeto.

Como respuesta a lo anterior y en relación al estudio de los significados presentes en los relatos, el acercamiento paradigmático que más puede entregar información con respecto a ello resulta ser el paradigma socioconstruccionista. Este resulta ser un movimiento que critica las pretensiones de objetividad en el acceso a la realidad y al método científico como el mecanismo correcto para acceder a los fenómenos sociales, pretendiendo modificar el entendimiento y las explicaciones de los fenómenos psicológicos.

Tal paradigma redimensiona lo humano desde un aspecto relacional, y lo producido en la experiencia histórica a través de una mirada evidentemente interpretativa. De esta forma se busca posicionar los instrumentos analítico-interpretativos para investigar las relaciones de los procesos sociales. Así, los significados se negocian en el contexto de las relaciones a la vez que los objetos son instituidos a través de las prácticas sociales, tomando así, particular relevancia el lenguaje como principal medio en la formación y expresión de dichos significados. Existe por lo tanto un interés por conocer el entendimiento único e idiosincrásico que cada individuo asigna a los fenómenos que ocurren en su entorno, identificando la importancia del nicho cultural en la elaboración de significados y la negociación de estos (Taylor, 1996).

La metodología cualitativa posee como principal ventaja la de abrir caminos hacia una interpretación y comprensión más rica y valiosa de los significados obtenidos. La técnica utilizada para este propósito es la recolección de datos, en la recolección de estos se utiliza específicamente la entrevista en profundidad (Taylor, 1996)

Para lograr una interpretación mucho más completa y holística de los significados presentes en los niños, se hace necesaria la elección de una técnica de análisis de datos acorde con este objetivo. Es de esta manera que la presente investigación sienta sus bases en el análisis narrativo. De acuerdo a Krause, se sostiene que lo que la gente hace o dice, es producto de cómo define su mundo. De este modo, estamos hablando de una realidad social "construida" a través de estos significados. Es por ello que la tarea del investigador es estudiar el proceso de interpretación que los actores sociales hacen de su "realidad", es decir, deberá investigar el modo en que se le asigna significado a las cosas. Esto implica estudiarlo desde el punto de vista de las personas y enfatizar el proceso de comprensión de parte del investigador. Por ende, en el nivel epistemológico, este paradigma enfatiza la subjetividad. (Krause, 1995)

Metodológicamente hablando, el paradigma interpretativo no supone un observador ajeno a la realidad estudiada sino, muy por el contrario, un investigador inmerso en ella, a fin de que pueda comprender su significado. De esta manera el investigador no puede acceder a esta realidad sólo a través de la observación; deberá hasta cierto punto pertenecer al mundo estudiado (o compenetrarse de él) para poder "comprenderlo" (vale decir "interpretarlo"), porque los significados sólo pueden ser alumbrados desde dentro. Esto implica sumergirse en aquello que se desea estudiar y utilizar la comunicación como herramienta para acceder a los significados. Es decir,

estamos hablando de una metodología que podríamos definir como interpretativa-participante.

5.2. Diseño De Investigación

La metodología cualitativa posee como característica principal su flexibilidad. Lo anterior permite incorporar elementos no considerados inicialmente a lo largo de todo el proceso de investigación. Pese a esto, es necesario definir un ordenamiento básico de este proceso, tal ordenamiento se encuentra definido en el diseño de investigación.

La presente investigación tiene un carácter exploratorio, esto debido a que pretende aportar nuevos conocimiento respecto a un tema poco abordado en nuestro país. No existen mayores antecedentes de estudios que aborden los significados de los niños, hijos de mujeres que han vivido violencia grave en su relación de pareja, en torno a la familia. Posee un carácter transversal debido a que la unidad de tiempo considerada para la recolección de la información es el presente. A la vez mantiene un carácter descriptivo, ya que se pretende mostrar y analizar cómo son y de qué manera se manifiestan los significados, presentes en los relatos, respecto a la familia de los niños hijos de mujeres que han vivido violencia grave y se encuentran viviendo en una casa de acogida.

5.3. Población Objetivo

El universo que la presente investigación considera, es el de los niños (entre 8 y 14 años), hijos de mujeres que han vivido violencia grave y que como consecuencia de esto se encuentran en la casa de acogida Tragün.

El contexto donde se encuentran actualmente los niños pertenecientes a esta población es principalmente un ambiente de resguardo y protección. Los planes de intervención son enfocados principalmente hacia el trabajo con las mujeres violentadas. El trabajo con niños es en su mayoría grupal, tanto en el aspecto psicológico como en el educacional, ya que están a cargo de una educadora de párvulos; sin embargo, en algunos casos los niños reciben atención psicológica de manera individual, dependiendo de las necesidades que ellos presenten y de las posibilidades de atención dentro de la casa.

5.4. Muestra

La muestra utilizada en esta investigación es no probabilística de sujetos tipo, ya que la selección de los niños entrevistados, no corresponde al resultado del azar o las probabilidades, sino al interés manifiesto de satisfacer las intenciones y objetivos de la investigación, apostando así por la riqueza y profundidad que se pueda obtener de sus relatos, dejando de lado las generalizaciones y/o estandarizaciones que se podrían alcanzar desde otros formatos (Hernández Sampieri, R. 1998).

La muestra también se define como intencional, de esta manera se han determinado los siguientes criterios para seleccionar los niños de la muestra:

- Que resulten ser hijos de mujeres que hayan vivido violencia grave, producto de lo cual se encuentran viviendo en la casa de acogida Tragün,
- Que su edad fluctúe entre 8 y 14 años.

La muestra esta compuesta por dos niñas y dos niños, a los cuales se accedió por medio de la misma casa de acogida y con la debida autorización de sus madres.

Anterior a la elección de la muestra por parte de los investigadores, se realizara una “Mañana recreativa” con el objetivo de establecer un vinculo entre los investigadores y los niños, facilitando de esta manera la confianza en las futuras entrevistas a realizar. Lo anterior permite además conocer el contexto dentro del cual los niños interactúan y de esta manera poder llevar a cabo interpretaciones más ricas en la construcción de significados, tomando en cuenta la realidad en la cual ellos viven e interactúan.

La muestra será elegida por la psicóloga de la Casa de Acogida Tragün, basándose principalmente, en la edad y sexo de cada niño(a) y en que una pareja de ellos se encuentre recibiendo ayuda psicoterapéutica y la otra pareja no. Una vez elegida la muestra, se realizara a cada niño una entrevista en profundidad con el objetivo de obtener historias narradas por ellos, para esto se mostrará al inicio de la entrevista una lámina no canónica, que servirá de estímulo para la producción de historias.

El equipo entrevistador estará compuesto por una pareja de investigadores (hombre/mujer), que será designado por el equipo en base a la afinidad mostrada con los niños en la actividad recreativa.

5.5. Técnica De Recolección De Datos

Todo tipo de técnica de recolección de datos estará determinada tanto por los intereses que se tengan, las circunstancias del contexto y las personas que serán objeto del estudio. A lo anterior se suma las limitaciones que puede enfrentar el investigador a nivel práctico.

Con respecto a lo anterior, y considerando el particular objetivo de la investigación, el acceso a los significados presentes en los niños, se ha seleccionado como técnica de recolección de datos la Entrevista en Profundidad. Por medio de esta, es posible sondear los detalles en las experiencias de las personas y a la vez los significados que éstas le atribuyen.

5.5.1. Entrevista en Profundidad

La entrevista puede ser definida como una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra (entrevistado o informante) para obtener datos sobre un problema o temática determinados. Acotando esta definición, las Entrevistas en Profundidad pueden definirse como reiterados encuentros entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. (Taylor, S. & Bogdan, R. 1992).

Las entrevistas en profundidad no son un simple registro de lo narrado por la persona. El discurso en este sentido, aparece como una respuesta a una pregunta, la cual se genera en una situación dual y conversacional, con la participación y presencia de

cada uno de los interlocutores. En esta interacción cada uno co-construye en cada instante el discurso. La entrevista se va desarrollando en función de la temática que se busca reconstruir, lo que para el que realiza esta entrevista significa el problema a estudiar.

La entrevista en profundidad se caracteriza por ser no directiva, no estructurada, no estandarizadas y abiertas. Esta se desarrolla en una situación abierta con flexibilidad y libertad. Este tipo de entrevistas permiten comprender lo que quieren decir las personas, bajo una atmósfera en la cual estas pueden expresarse libremente. Mediante esta herramienta es posible aprehender la forma en que los informantes, en este caso los niños, significan su realidad, obteniendo así una narración precisa tanto de los acontecimientos pasados como de sus actividades presentes (Alonso, 1994. cit. en Valles, M., 2003).

En este caso particular, y debido a que la muestra de la presente investigación está compuesta por niños, se hace necesario adaptar la técnica anteriormente descrita para que a los niños les parezca atractiva y poder así obtener la información requerida. Para esto, se utilizará una imagen anticanónica que permita la generación de historias en los niños y así realizar la entrevista. El acento en esta investigación estará puesto en las historias narradas por los niños, más que en la imagen en sí y/o su contenido.

A los niños se les mostrará una imagen, en blanco y negro, donde se aparece una pareja en interacción y un niño observando dicha situación. La entrevista será planteada a los niños como una actividad lúdica, en la que se les pedirá que relaten que está ocurriendo en la imagen expuesta y cómo llegó a pasar y qué sucederá luego, es decir, como se inicia y cómo finaliza la historia.

Previamente, los niños habrán jugado con los entrevistadores; para esto se utilizaran cuatro secuencias simples, se le presentarán al niño de manera no serial y se le pedirá que las ordene, mientras relata qué está sucediendo en las imágenes y cómo se sienten los protagonistas. De esta manera se introducirá a los niños en la producción y narración de historias.

5.6 Técnica De Análisis De Datos

5.6.1. Análisis Narrativo

El pensamiento narrativo se expresa por descripciones anecdóticas de incidentes particulares, en forma de relatos que permiten comprender cómo los humanos dan sentido a lo que hacen. Por ello mismo, no debe ser reducido a un conjunto de categorías abstractas o generales que anulen su singularidad (Bolívar, 2002)

El análisis narrativo se basa en casos particulares cuya exploración produce la obtención de una trama o argumento, mediante un relato narrativo que torne significativos los datos. No resulta ser la mera búsqueda de elementos comunes, sino elementos singulares que configuren una historia. La tarea de este tipo de análisis, es configurar los elementos de los datos en una historia que unifique y de significado a los datos, con el fin de expresar de modo auténtico la vida individual, sin manipular la voz de los participantes, en este caso los niños entrevistados. El análisis requiere que el investigador desarrolle una trama o argumento que le permita unir temporal o temáticamente los elementos, dando una respuesta comprensiva de por qué sucedió algo. (Bolívar, 2002)

Los datos obtenidos pueden proceder de muy diversas fuentes, en este caso la entrevista en profundidad. Lo importante es que puedan ser integrados e interpretados en un discurso narrativo. El objetivo último es revelar el carácter único de un caso individual y proporcionar una comprensión de su particular complejidad o idiosincrasia (Bolívar, 2002).

El modelo de análisis narrativo sobre el cual esta investigación sienta sus bases es el propuesto por John McLeod. Su metodología busca identificar una fase preliminar y general en el análisis de los datos, esto es, un encuentro de la estructura general y significaciones de las narrativas en su totalidad (McLeod, 1996).

En este sentido, para lograr la identificación, McLeod propone cinco pasos a la hora de realizar el análisis preliminar de los datos:

Primer Paso: Lectura e inmersión

El primer paso en el análisis narrativo es desarrollar una familiaridad con el material a través de una lectura lenta y cuidada. Se debe por ello realizar notas sobre los aspectos significativos en las transcripciones de las entrevistas. Lo anterior es debido en gran parte por la influencia que estos datos puedan tener en el entendimiento de las lecturas posteriores. Después de la lectura de cada transcripción, y en la culminación del caso en su totalidad, se deben elaborar breves resúmenes de los acontecimientos principales, de los temas y de cualquier sutileza analítica que pudiese haber ocurrido. Resulta ser un proceso es similar, pero con diferente enfoque, al procedimiento de la teoría fundada de Glaser y Strauss. (McLeod, 1996)

Segundo Paso: Identificación de historias.

El segundo paso en el análisis es la identificación de los diversos tipos de historias presentes en la transcripción y diferenciarlas de las narrativas habituales. Se hace una distinción entre “historia”, el cual es un recuento de un acontecimiento concreto específico (o de la serie de acontecimientos) y de la llamada “narrativa habitual”, el cual resulta ser un recuento generalizado de lo que sucede habitualmente.

Una “historia” puede considerarse como un recuento de una serie específica y concreta de acontecimientos que tenga un principio, un centro y un fin; que de sentido de un protagonista activo, un agente; implique un punto de vista moral, evaluativo y comunique un sentido de la tensión dramática y tono emocional presente. Las historias pueden incluir discurso directo divulgado.

Una “narrativa habitual” resulta ser un recuento generalizado que hace uso de términos generales, o de referencia a pertenencia a un grupo. En esta etapa, las historias se identifican dándoles un título de trabajo preliminar y no definitivo. (McLeod, 1996)

Tercer Paso: Identificación de asuntos.

Al mismo tiempo que se leen e identifican las historias, la transcripción se encuentra marcada en términos de segmentos y cambios constantes de asuntos. Un asunto puede definirse como el área del contenido del discurso que los participantes narran. Se busca al identificar los asuntos, encontrar una manera de localizar el llamado punto principal o la dificultad de cada persona, siguiendo el grado en el cual la cantidad de tiempo dedicada a ese asunto se acrecienta o disminuye sobre el curso de la entrevista. De esta manera se

busca poder anexar historias específicas dentro de cada área de los asuntos. (McLeod, 1996)

La existencia de las áreas de asunto y de las secuencias de la historia que se ponen en contraste, también se considera importante, puesto que al parecer, algo del significado de la “historia del mundo posible” que la persona crea en la entrevista se transporta mediante la interacción entre las diversas historias y asuntos que trae hacia fuera. Se ponen en relieve las tensiones entre lo que ve la persona como “normal” y lo que experimenta como “fuera de lo normal” (Bruner, 1991). Las narrativas asociadas a las historias habitualmente son generalizadas en base a los asuntos y logros diarios. Todas las historias, o por lo menos todas las historias coherentes, tienen un asunto identificable, y el intento comunicativo de una historia es generalmente contar de nuevo un acontecimiento o precisar lo que sucedió realmente (Labov y Waletzky, 1967). En este sentido se busca encontrar finalmente aquel asunto identificable en base a las historias obtenidas en la entrevista. (McLeod, 1996)

Cuarto Paso: Resumir historias y secuencias

Uno de los principios centrales para un adecuado acercamiento hermenéutico a la investigación, es poder crear y depurar el significado central cada vez que se completa un ciclo, antes y después, entre el conjunto y las partes. Se busca comprender el sentido del texto en su totalidad. Las estrategias son necesarias pues permiten un grado sutil de reducción del texto, sin perder matices importantes del significado. Resulta importante por ello apoyarse en los pasos anteriores y desarrollar un adecuado resumen y ordenación de las secuencias, siempre manteniendo una visión del texto en su totalidad. (McLeod, 1996)

Quinto Paso: La construcción de una representación en conjunto.

En esta etapa final en el establecimiento de encuentro y significación (estructura y sentido del texto) se busca construir una representación preliminar del caso en conjunto. El objetivo es desarrollar una palabra o declaración escrita que sea descriptiva, en el sentido de que esta pueda proveer un adecuado recuento de lo que continúa siendo para los investigadores significativo e interpretativo, en el sentido de ofrecer un marco para entender por qué y cómo lo que pasó fue útil, y qué acontecimientos o procesos pueden haber sido beneficiosos o dificultosos.

Junto a lo anterior, es necesario triangular ésta interpretación con otros datos o perspectivas de cada uno de los investigadores. El objetivo principal de esta etapa es generar la instancia en que se realice un recuento interpretativo para de esta manera considerar las diferentes percepciones y perspectivas que cada investigador posee con respecto a las historias obtenidas. (McLeod, 1996)

Una vez terminada esta etapa preliminar del análisis, McLeod propone una segunda fase: el Microanálisis de los datos, el cual permite desarrollar un entendimiento de los acontecimientos específicos y de los procesos. Sin embargo, decidimos adaptar esta segunda fase a las necesidades de nuestra investigación y no realizar todos los pasos propuestos por el autor. Lo anterior se debe en gran medida a que muchos de los pasos del modelo original no poseen relación directa con el tema investigado.

Sexto Paso: Selección de segmentos de texto

Esta etapa consiste en seleccionar aquellos segmentos del texto que parezcan teóricamente más interesantes para la investigación.

Séptimo Paso: Transformación de texto en estrofas

La transformación del texto en estrofas permite leer el texto como un poema, donde las estrofas retienen el ritmo de hablar del discurso. Las estrofas también hacen ver y enfatizan técnicas retóricas importantes, como la repetición.

Octavo Paso: Identificar narrativas culturales: Metanarrativa, Macronarrativa

La perspectiva narrativa socioconstruccionista visualiza a la gente primeramente como seres sociales. Somos quienes somos debido a la cultura en que vivimos, y esta cultura existe antes que nosotros y continuará existiendo después de que nos vayamos. Es necesario traer a esta investigación una comprensión adecuada de los tipos de narrativas culturales (o discursos) que prevalecen en el escenario cultural en el cual las entrevistas tienen lugar. McLeod ha identificado dos categorías de narrativa cultural. La primera es la metanarrativa, la cual se refiere a los constructos de la historia, de la persona o del investigador.

La segunda categoría de narrativa cultural es la macronarrativa, la cual se refiere a una "historia de una buena vida", de cómo las cosas y las personas deberían ser.

Finalmente, McLeod propone como última fase de investigación el comunicar lo que se ha encontrado, de la cual rescatamos los siguientes pasos:

Noveno Paso: Construcción de una representación sumaria

En esta última etapa de análisis, los hallazgos del estudio se presentan lo más claramente posible en una serie de proposiciones potencialmente refutables (o revisables), a modo de conclusión.

Décimo Paso: Interpretación teórica:

Esta resulta ser la última etapa del modelo de análisis narrativo. Mediante la interpretación, se busca dar sentido a los resultados encontrados en base al marco teórico referido para esta investigación.

Como se podrá apreciar, en esta investigación no han sido considerados todos los pasos descritos en el modelo original de McLeod. Lo anterior se debe principalmente a que la gran mayoría de estos, no mantienen una relación directa con los objetivos planteados. Cabe destacar que el modelo original propuesto por McLeod se encuentra dirigido al estudio comparativo de diversas entrevistas y sus respectivos enfoques teóricos, por lo que su completa aplicación en esta investigación no resulta ser necesaria.

Este tipo de metodología de análisis resulta ser útil para la investigación de los significados presentes en los niños en torno a la familia. Lo anterior se debe en gran medida a que lo obtenido en las entrevistas en profundidad, más que ser referencias autobiográficas, resultan ser por el contrario historias, asuntos y tramas narrativas. Es

importante para esta investigación contar con un modelo de análisis que considere esta particular cualidad de los datos para que, de esta manera, se puedan realizar interpretaciones y propuestas mucho más valiosas.

5.6.2 Análisis Dramatúrgico

El análisis dramatúrgico posee en la actualidad diversas variaciones, la cuales poseen una fuerte influencia tanto para los aspectos narrativos y metafóricos a la hora de llevar a cabo un análisis de historias de vida.

Este enfoque fue propuesto en sus inicios por Irving Goffman. Este análisis tiene su origen en el “Interaccionismo Simbólico”, el cual destaca la naturaleza simbólica de la vida social. La finalidad principal de las investigaciones que se realizaron desde la mirada de este enfoque fue el estudio de la interpretación por parte de los actores de los simbolismos nacidos en sus actividades interactivas.

En “Interaccionismo Simbólico”, Herbert Blumer (1968) establece las tres premisas básicas de este enfoque:

- Los humanos actúan respecto de las cosas sobre la base de las significaciones que estas cosas tienen para ellos, o lo que es lo mismo, la gente actúa sobre la base del significado que atribuye a los objetos y situaciones que le rodean.

- La significación de estas cosas deriva, o surge, de la interacción social que un individuo tiene con los demás actores.

- Estas significaciones se utilizan como un proceso de interpretación efectuado por la persona en su relación con las cosas que encuentra, y se modifican a través de dicho proceso.

De estas premisas se extrae que el análisis de la interacción entre el actor y el mundo parte de una concepción de ambos elementos como procesos dinámicos y no como estructuras estáticas. Así entonces, se asigna una importancia enorme a la capacidad del actor para interpretar el mundo social. (Rizo, M, 2005)

Desde el campo de la Narrativa, Catherine Riessman plantea que constantemente las personas se esfuerzan por configurar un espacio y tiempo, realizan un despliegue de dispositivos limitantes, buscan su identidad a través de la formación de actores y roles, relatan sus acciones a través de la configuración de escenas. Ellos crean temáticas, complots, y configuran de esta manera un drama. Lo anterior les da un sentido de sí mismos, de las situaciones sociales, y de su propia historia (Riessman, C, 2000).

La sociedad en este sentido se muestra como una escenificación teatral en que la vieja acepción griega de "persona" recobra plenamente su significado. Este modelo recibe el nombre de enfoque dramático o análisis dramatúrgico de la vida cotidiana y puede resumirse a partir de tres consideraciones básicas. En primer lugar, permite comprender tanto el nivel macro (institucional) como el micro (el de las percepciones, impresiones y actuaciones de los individuos) y, por lo tanto, el de las interacciones generadas y generadoras de la vida social. Es de esta manera que se destaca el importante papel asignado a la interacción (a la comunicación) en la formación de la vida social. (Rizo, M, 2005)

En la realización del un adecuado análisis dramatúrgico existen principalmente tres etapas:

Primera Etapa: La Identificación de los campos de identidad

En esta etapa se busca definir cuales son los actores relevantes de la historia y los roles que estos cumplen en el contexto de acción. En este sentido se busca identificar tres tipos de actores:

- La Identificación del protagonista: Aquellos individuos que simpatizan y participan con los valores y creencias de la historia. En este sentido pueden existir uno o varios protagonistas dependiendo de la escena y lugar en que esta ocurra.

- La Identificación del antagonista: Aquellos individuos que mantienen ideas opuestas con respecto a los valores y creencias de la propia historia narrada. En toda historia con un acontecimiento se encuentra presente y cumple un rol fundamental en reafirmar la identidad y fortaleza del protagonista mediante la diferencia de opuestos.

- Identificación de la audiencia: Aquellos observadores no comprometidos o neutrales, pero que pudiesen de alguna manera ser afectados por los hechos de la historia.

Segunda Etapa: La elaboración del campo de diagnóstico

En esta etapa se busca identificar cuál es el acontecimiento y la problemática presente. Lo anterior conlleva en cierta medida a la búsqueda de la culpa o a la "causalidad" de los acontecimientos por parte de los actores. Los marcos designan

aquellos agentes culpables y de esta manera les atribuye rasgos y motivos con los cuales se elaboran los argumentos.

Según Goffman, un marco es un esquema de interpretación que permite a los individuos localizar, percibir, identificar, etiquetar, definir situaciones dentro de su espacio de vida y el mundo en general. A partir de los marcos de significación se aborda el asunto relacionado con el hecho de que los agentes siempre confrontan toda situación social con la pregunta ¿Qué es lo que sucede aquí? (Amparom, A, 2002)

Tercera Etapa: Identificación del género dramático

En base a los actores y al campo diagnóstico de los acontecimientos, el sentido de esta etapa es identificar cuál es el género dramático al que pertenece esta obra, las cuales pueden caer dentro de tres categorías principales: la tragedia, la comedia y el drama.

El análisis dramaturgico posee un amplio campo de aplicación tanto en la psicología como en la sociología. Resulta ser un recurso adaptable a las diferentes problemáticas, tanto en las historias narradas como en los acontecimientos vividos o por vivir de quienes emiten tales historias. Resulta por este motivo ser un recurso importante para el análisis de las historias presentes dentro de un contexto de violencia. El estudio de los diferentes acontecimientos como de los actores que participan en estos, nos dan un entendimiento más acabado de cuales son los puntos de vista y significaciones que los niños atribuyen a su entorno, y como éstos narran dichos acontecimientos en base a historias en los cuales existen personajes, acontecimientos y un género dramático en particular

CAPITULO SEXTO

VI. RESULTADOS

Para exponer los resultados de una manera suficientemente ordenada, hemos decidido dividirlos según las tres fases del análisis de McLeod, comenzando por el análisis preliminar, continuando con el microanálisis, y con la tercera fase que consiste en comunicar lo que se ha encontrado. Finalmente se exponen los resultados del análisis dramático en cada una de sus etapas.

6.1. Análisis Narrativo

6.1.1. Fase 1: Análisis Preliminar

En el siguiente apartado se encontrarán los diversos segmentos de las entrevistas conformando las historias que fueron identificadas, con su respectivo título, señalando entre paréntesis los asuntos hallados en las diversas historias. A continuación se presentará un resumen de cada entrevista, para cada una de las cuatro entrevistas realizadas.

BÁRBARA

El trabajo

E: ¿y qué hace el papá?

B: trabaja (ocupación)

E: ¿y la mamá qué hace?

B: trabaja

E: ¿trabaja también?, ¿en qué trabaja?

B: no sé

E: ¿y la mamá sabes en qué trabaja?

B: no

E: ¿pero trabajan fuera o dentro de la casa?

B: la mamá en la casa y el papá no (diferentes lugares de trabajo)

E: ¿y el Christopher hijo que hace?

B: juega y mira a los papás

E: ¿y qué hace la mamá cuando trabaja en la casa?

B: cuida al hijo (trabajo doméstico)

E: ¿ese es su trabajo? Cuidar al hijo

B: sí

E: ¿y qué más hace la mamá en la casa?

B: cocina y lava la ropa

E: ¿y cómo se siente la mamá cuando hace esas cosas?

B: bien

E: ¿a la mamá le gusta entonces hacer todas las cosas en la casa?

B: sí

E: ¿por qué la mamá trabaja en la casa?

B: a lo mejor no le gusta trabajar afuera

E: ¿y al papá le gusta trabajar afuera?

B: sí, porque tiene que mantener al niño y a la mamá (proveedor)

E: ¿podría ser al revés? Que la mamá trabaje y mantenga al papá y al hijo

B: sí (roles intercambiables)

E: ¿y qué crees que podría hacer el papá en la casa?

B: cuidar al niño

E: ¿también cocinaría y lavaría?

B: sí

E: ¿y el papá cómo crees que se sentiría haciendo esas cosas?

B: bien, porque le estaría ayudando a la mamá

E: ¿y a la mamá le gustaría trabajar?

B: sí

E: y qué crees que le gustaría más a la mamá ¿trabajar afuera o cuidar al hijo?

B: cuidar al hijo (preferencia doméstica)

E: ¿y al papá?

B: trabajar afuera (preferencia laboral formal)

E: ¿por qué le gusta más eso?

B: porque a lo mejor no le gusta que trabaje la mamá

E: ¿y a la mamá qué le gusta más?

B: trabajar en la casa, porque le gusta a ella cuidar al niño

E: ¿y por qué no le gusta que lo cuide el papá?

B: porque al niño no le gusta que lo cuide el papá

E: ¿cuándo el niño se fue al colegio, qué hace la mamá?

B: lava y cocina (tareas domésticas)

E: ¿y le gusta hacer eso a la mamá?

B: sí

E: entonces al otro día el papá se levanta, se va a trabajar ¿y la mamá qué hace?

B: lava y cocina

E: y eso lo hace todos los días

B: sí

E: ¿de dónde saca plata la mamá?

B: el papá le da (plata)

E: ¿nos puedes ordenar un poquito esta historia?

B: el papá se fue a trabajar, la mamá se queda en la casa y el niño va al colegio, después llegaron a la casa, llegó primero el niño, antes que el papá

E: ¿qué hizo la mamá y el niño cuando llegó a la casa?

B: se saludan y se dan un beso (saludo)

B: llega el niño de la escuela, primero saluda a la mamá, después se cambia ropa y después come, cuando la mamá le sirve la comida después de calentársela

E: ¿una vez que come, qué pasa?

B: le ayuda a la mamá (papá cooperador)

E: ¿en qué le ayuda?

B: a lavar y a cocinar

E: ¿y qué hace mientras la mamá lava los platos?

B: juega (juego)

E: ¿después que pasó?

B: llegó el papá y los saluda a los dos...les da un beso en la cara

E: ¿y qué hace el papá después?

B: se sienta a comer

E: ¿y quién le sirve la comida?

B: la mamá (atención)

E: ¿por qué la mamá les sirve la comida al papá y al niño?

B: porque ella quiere

E: ¿qué le pasaría al papá si la mamá no le sirviera la comida?

B: al papá no le gusta servirse la comida, porque se puede quemar y le da miedo

E: ¿y la mamá se quema?

B: no porque está acostumbrada (hábitos)

E: ¿y el niño hace cosas en la casa?

B: no

E: ¿y quien hace el resto de las cosas en la casa?

B: la mamá

E: ¿y el papá ayuda en la casa?

B: si, después de que come, lava los platos y ayuda a hacer el aseo (cooperación en labores domésticas)

E: ¿y después que hacen?

B: la mamá le ayuda a hacer las tareas al niño

E: ¿y después?

B: cada uno se va a su pieza y se acuesta

RESUMEN

Esta historia es la historia de una familia que está compuesta por Christopher de 9 años, su papá Christopher que tiene 30 años y Mariela la mamá que tiene 31 años. Esta familia tiene una rutina diaria y cada uno de sus integrantes tiene labores definidas; Christopher hijo, asiste a un colegio mixto y como él no es peleador tiene muchos amigos y amigas para jugar. Cuando Christopher llega a su casa es recibido y atendido por su mamá, ya que ella es la encargada de “trabajar en casa” es decir de preocuparse de las

labores domesticas y de cuidar al niño, cuando llega a su casa Mariela le da su comida y luego él se va a jugar. El papá es el encargado de trabajar fuera del hogar, él es panadero y se levanta temprano para ir a trabajar, cuando llega a la casa saluda a su esposa y a su hijo con un beso en la cara y luego de esto la señora le sirva la comida, él no lo puede hacer sólo porque le da miedo quemarse, pero como a Mariela le gusta servir la comida a su familia ya está acostumbrada y no tiene miedo de quemarse, luego de comer él ayuda a lavar la loza y a hacer el aseo, mientras la mamá ayuda al niño a hacer las tareas, una vez que todos han terminado se van a sus piezas; el papá antes de acostarse abraza a la mamá y luego se van a dormir. En algunas ocasiones el niño no quiere dormir solo y se va a la pieza de sus papás y ellos lo reciben de muy buena gana, se acuestan los tres y ven películas hasta que se duermen.

Esta familia se siente bien de ser familia, ya que ellos no pelean ni discuten y para que esto no pase nadie hace enojar a los enojar a los demás. Cuando ellos quieren salir a lugares distintos llegan a un acuerdo, pero si esto no ocurre es la mamá quien decide que se hará, ya que es ella quien manda en la casa, pero a pesar de ser quien manda ella prefiere hacer lo que su marido quiere hacer.

LESLIE

El pololeo

Entrevistador: ¿me podrías contar que está pasando aquí?

Leslie: están pololeando

E: ¿quiénes están pololeando? (pololeo)

L: eh...el amigo de él (señala al niño del dibujo) (amistad)

E: y este amigo ¿qué edad tiene?

L: 30

E: ¿y él? (señala al niño del dibujo)

L: 22

E: y ¿por qué se ve más chico?

L: no sé

E: está el amigo y la polola del amigo, y ¿qué más está pasando?, ¿qué están haciendo ahí?

L: están pololeando (demostraciones de afecto que caracterizan una relación de pololeo)

E: ¿cómo están pololeando? ¿Qué hacen cuando pololean?

L: se abrazan

E: ¿quién abrazó a quien aquí?

L: el amigo de él a la polola

La infidelidad

E: oye, y ¿por qué él esta mirando cómo pololean?

L: porque él no tiene polola

E y ¿ellos saben que los están mirando?

L: no

E: entonces él esta espiando, mirando como escondido, ¿por qué esta haciendo eso él?

L: no sé...está celoso (celos)

E: y de ¿quién está celoso?

L: de ella, porque él está pololeando con ella también. (Infidelidad)

E: y ¿qué siente él, al ver que su polola está pololeando con otro? Y que es el amigo de él más encima.

L: no sé...siente pena (pena)

E: ¿qué crees tú que va a hacer ahora?

L: irse

E: ¿y no les va a decir que los vio?

L: no

E: él está viendo a la polola y al amigo que están abrazados y ¿cómo llegó él acá?, ¿cómo supo que ellos estaban acá?

L: porque los siguió

E: ¿a quién siguió?

L: al amigo

E: y ¿por qué siguió al amigo?

L: porque se iban a juntar ahí los dos

E: ¿quiénes se iban a juntar?

L: él con él

E: ¿y él cómo sabia eso?, ¿él sabía eso?

L: no

E: ¿y por qué lo siguió?

L: porque éste (Felipe) quería ver adonde iba (desconfianza)

E: pero, si quería saber dónde iba le podría haber preguntado ¿o no? ¿Por qué no le preguntó?

L: no sé...porque lo quería espiar

E: ¿y por qué lo espiaba?

L: no sé

E: ¿él de dónde venía antes?

L: del campo

E: ella pololea con él, ¿y el otro sabe que pololea con él?

L: no

E: o sea, ¿es un secreto de ella?, ella no más sabe que pololea con los dos

L: sí (engaño)

E: ¿ella sabe que son amigos?

L: no

E: ¿qué crees que va a pasar cuando sepa que sus dos pololos son amigos?

L: los va a dejar (ruptura)

E: ¿a los dos? Y ¿por qué?

L: no sé

E: ¿y cómo ella llegó a pololear con los dos?

L: encontró a uno, después vio al otro y le gustó el otro. (Atracción)

E: yo encuentro raro esto, las personas que yo conozco pololean con una persona ¿cómo lo hace ella para pololear con dos personas?

L: no sé

E: ¿y cómo se sentirá ella por estar pololeando con dos personas?

L: bien

E: ¿le gusta estar pololeando con dos personas?

L: sí

La Amistad, El Dinero y La Golpiza.

E: él lo siguió a él porque quería saber qué iba a hacer después, cierto ¿y él de dónde venía?

L: del campo

E: ¿y él lo viene siguiendo del campo?

L: no

E: ¿de dónde lo viene siguiendo?

L: él caminó todo el campo y después llegó a la ciudad, después lo vio y lo siguió

E: ¿él se dio cuenta que lo estaban siguiendo?

L: no

E: ¿él antes lo había seguido a él?

L: no, es que él se hace el amigo porque él tiene plata y se hace el amigo para que le den plata, pero no es su amigo. (Engaño por interés)

E: ¿Felipe se hace amigo de Juan para que le de plata?, está interesado en la plata. ¿Y Juan sabe que Felipe es así?

L: no

E: ¿Javiera sabe que Felipe es interesado?

L: sí porque él (Felipe) le dijo que pololeara con él (Juan) para que le diera plata y para que se fueran (planificación)

E: ahora entendí todo, Felipe es un interesado, entonces él le dice a su polola Javiera que pololee con Juan para que le saquen plata entre los dos, entonces Felipe le pide plata a Juan y la Javiera también y después ellos se quieren arrancar juntos con la plata de Juan.

E: ¿y cómo crees que se siente Felipe y la Javiera haciéndole esto a Juan?

L: bien

E: ¿la Javiera qué siente por Juan?

L: nada, solamente quiere tener plata. (Interés)

E: ¿y por qué ellos no tienen plata?

L: porque ella roba (robo)

E: ¿por qué roba?

L: porque le gusta robar

E: y ¿no trabajan? (trabajo)

L: no, porque son ladrones

E: y ¿él qué hace? Juan qué es lo que hace, ¿por qué tiene plata?

L: porque el papá le da dinero, es millonario (dinero)

E: ¿y el papá que hacía que es millonario?

L: trabajaba.

E: ¿y cómo lo hizo Javiera para pololear con Juan? (conocerse)

L: él la vio en una fiesta

E: ¿y qué hizo?

L: le dio una bebida y le hizo mal y se fue con él

E: ¿y qué siente Felipe porque Juan tiene plata?

L: no sé

E: ¿y por qué Felipe se la quiere quitar a Juan?

L: porque Juan amenazó al papá y mandó a gente a que lo matarán (venganza)

E: ¿al papá de quién?

L: al papá de Felipe (familia)

E: Juan mandó a gente a que le pegara al papá de Juan y lo matara...

L: no, a que le pegara

E: por eso le quiere quitar la Javiera a Juan ¿y por qué la Javiera lo está ayudando?

L: porque ella le hace pensar que es la polola, pero es la hermana de Felipe

E: ¿entonces no son pololos como dijiste en un principio?, son hermanos ¿y cómo se siente la Javiera con esto de que Juan haya mandado a pegarle a su papá?

L: no sé

E: ¿y por qué Juan le mando pegar?

L: porque le tenía mala (odio)

E: Leslie, entonces...el Juan mandó a pegarle al papá de la Javiera y el Felipe, entonces el caballero ahora está en el hospital y Felipe y Javiera se va a vengar de Juan quitándole la plata. Por eso la Javiera se está haciendo pasar por su polola y Felipe se está haciendo pasar por amigo de Juan ¿Por qué Felipe se hace pasar por pololo de su hermana?

L: porque es parte del plan

E: aquí en la imagen Felipe los está espiando para saber qué están haciendo, y ¿qué va a pasar después, qué va a hacer la Javiera con Juan?

L: la niña le dice: “es tarde, tengo que ir a mi casa y se va”

E: ¿y Juan qué hace?

L: hace caso

E: ¿todos se van a su casa?

L: sí

E: ¿y cuando llegan la Javiera y el Felipe a la casa qué hacen?

L: se reparten la plata

E: ¿y qué plata?

L: la que la Javiera le quitó, le robó la billetera

E: ¿cómo se reparten la plata? (repartición del dinero)

L: mitad y mitad

E: ¿y por qué si la plata se la robó la Javiera?

L: porque son hermanos

E: ¿después la Javiera se vuelve a juntar con Juan? ¿Él no se da cuenta de que ella le robó la billetera?

L: no (inocencia)

E: ¿qué va a pasar al final de esta historia?

L: que Felipe y Javiera se van (distanciamiento)

E: ¿y Juan qué hace?

L: se queda sólo (soledad)

E: ¿cómo se siente Juan?

L: mal porque se dio cuenta que Javiera era ladrona

E: ¿y qué sentía él por Javiera?

L: estaba enamorado, y todos vivieron felices para siempre (futuro)

E: ¿pero cómo, si Juan quedó triste?

L: porque se quedaron con toda la plata

E: ¿qué hizo Juan para que se le pasara la tristeza?

L: nada

E: ¿Juan vivía sólo? ¿Quién hacía las cosas en la casa de Juan?

L: él (tareas domésticas)

E: ¿cómo crees que se sentía Juan?

L: mal

E: ¿pero él trabajaba, dónde trabajaba?

L: en una fábrica, haciendo galletas

E: ¿y en la casa de Felipe y Javiera quien más vive?

L: nadie más (convivencia)

E: ¿y el papá de ella?

L: viven los tres

E: ¿y quién hace las cosas en esa casa?

L: la Javiera (distribución de deberes)

E: ¿qué cosas hace?

L: lava la loza, ordena, lava

E: ¿por qué hace eso ella?

L: porque es la única mujer, el hermano trabaja y el papá está en el hospital (roles de género)

E: ¿y si el hermano no trabajara, quién haría las cosas en la casa?

L: a medias

E: ¿y quién decide qué hacer?

L: la Javiera (autoridad)

E: ¿y cómo se siente Felipe cuando hace las cosas de la casa?

L: bien

RESUMEN

Leslie cuenta la historia de dos hermanos, Felipe y Javiera, ambos protagonistas de este relato, quienes no trabajan, ya que son ladrones, ellos viven solamente con su padre, que hoy está en el hospital. Debido a que ella es la única mujer en la familia, es la que tiene que hacer todas las labores del hogar, como lavar la loza, ordenar y hacer aseo.

La historia comienza cuando el padre de Juan mandó a unas personas a golpear al padre de ambos hermanos dejándolo en el hospital, porque le tenía mala, a raíz de esto Felipe y Javiera urden un plan para vengarse del padre a través de Juan, el plan consiste en que ambos hermanos se harán pasar por pololos, además Felipe se hará amigo de Juan y Javiera lo conquistará para sacarle dinero, ya que su padre y él son millonarios, Juan es rico porque trabaja en una fábrica haciendo galletas. Javiera conoce a Juan en una fiesta donde él le da una bebida que le hace mal y se van juntos, Javiera enamora a

Juan y logra mantener una relación amorosa con él. Luego Felipe se dedica a seguirlos para observar que es lo que hacen Javiera y Juan, Javiera logra su objetivo y en una oportunidad en la que Juan no se da cuenta le roba la billetera y se queda con su dinero, logrado esto, Felipe y Javiera se van, se reparten el dinero obtenido y son felices para siempre, mientras que Juan se queda muy triste porque se había enamorado de Javiera y se dio cuenta de que ella era una ladrona, Juan aguantó su pena y no hizo nada para superarla.

VICENTE

Pesadilla

E: y ¿quién lo fue a acostar a él?

V: yo creo que los dos (relación parento-filial)

E: pero, ¿qué crees tu que pudieran haber estado haciendo ellos?

V: le debieron haber dejado dormido para que no interrumpiera, siempre hacen eso conmigo cuando es noche.

E: ya...entonces los papás fueron a acostar al niño para que el se durmieran y ellos poder después abrazarse.

V: o hacer lo que están haciendo (relación de pareja)

E: y después ¿qué le pasó al niño que se levantó?

V: tuvo una pesadilla yo creo

E: y tú ¿a quién crees que fue a buscar?

V: más a la mamá (vínculo madre-hijo)

E: ¿por qué?

V: porque la mamá siempre es como la más regalona que el papá (diferenciación afectiva)

E: pero, ¿qué hacen las mamás? (labores domésticas)

V: cocinar, lavar, todo eso

E: yo quiero que tú me cuentes que está pasando ahí (mostrando la lámina)

V:...ahí, ellos dos se están dando un beso (señala a la pareja de la lámina) y aquí viene un niño.

E: pero, ¿qué están haciendo?

V: yo creo que abrazándose

E: oye...tú dijiste que se estaban abrazando y ¿quién abrazó a quien?

V: el papá a la mamá...siempre el hombre es más dominante. (Dominancia masculina)

E: y ¿qué crees tú que va a pasar después?

V: que los papás se van a dar cuenta de que el niño está ahí y que le van a decir...qué vio él.

E: tú crees que ellos le van a dar explicaciones al niño de lo que ellos estaban haciendo.

V: sí (comunicación familiar)

E: y ¿qué crees tú que le van a explicar?

V: que...imaginemos una reacción de que ellos antes estaban de que ellos antes estaban separados y ahora quieren volver a estar juntos y que ellos le explicaban que ahora ellos se quieren más y quieren estar más juntos

E: y ¿qué crees tú que les va a decir el niño cuando los papás le cuenten esto?

V: se va a poner feliz

E: y ¿qué crees tú que podría hacer el niño?

V: irse a acostar

E: y ¿por qué se va a acostar?

V: porque a la mañana siguiente...tenga un hermanito (expectativas familiares)

La reconciliación

V: que...imaginemos una reacción de que ellos antes estaban de que ellos antes estaban separados y ahora quieren volver a estar juntos y que ellos le explicaban que ahora ellos se quieren más y quieren estar más juntos. (Separación)

E: y ¿eso le están contando a él?

V: yo creo que le deberían contar. (Relación padres-hijo)

E: y ¿qué crees tú que les va a decir el niño cuando los papás le cuenten esto?

V: se va a poner feliz

E: ¿les va a decir algo?

V: no me imagino que les podrá decir, pero se va a sentir feliz.

E: y ¿qué crees tú que podría hacer el niño?

V: irse a acostar

E: y ¿por qué se va a acostar?

V: porque a la mañana siguiente...tenga un hermanito

E: ¿qué crees que va a sentir o a pensar el niño cuando esté acostado?

V: se debe sentir feliz, va a pensar que por fin ellos de nuevo están juntos. (Relación padres)

E: y ¿tú crees que los papás después de que van a volver van a dormir juntos?

V: al tiro no, pero después de un corto tiempo yo creo que sí

E: y si no van a dormir juntos ¿qué van a hacer los papás después?

V: se van a ir a acostar

E: pero, ¿juntos o separados? (importancia de que la pareja duerma junta)

V: separados, en camas diferentes

E: pero, ¿en la misma casa o en casa diferentes?

V: en la misma casa

E: y ¿quién va a decidir eso?

V: eh...casi siempre el papá deja a la mamá, entonces yo creo que la mamá va a decidir eso.

E: el papá casi siempre deja a la mamá...

V: por otra mujer o por algún motivo de trabajo o cosas así

E: y ¿por qué la mamá va a decidir que duerman en piezas separadas?

V: porque todavía no es el tiempo de que ellos duerman juntos todavía.

E: y ¿por qué pasa eso?

V: porque tal vez la mamá todavía no le tiene mucha, mucha confianza a él.
(Desconfianza)

E: ah...por las otras veces que él la ha dejado

V: sí

E: ¿y qué le va a decir el papá cuando la mamá le diga que él duerma en otra pieza?

(relaciones de pareja)

V: bueno, por lo menos yo creo que se va a sentir a gusto por, de nuevo volver y que la mamá ahora le tenga un poquito más confianza que cuando el se fue y todo.

(Reconciliación)

E: entonces ellos no estaban celebrando un aniversario, sino una reconciliación, esa era la palabra que tú querías.

V: es que no sabía cómo decirlo.

E: y ¿cómo crees tu que termina esta historia?

V: eh...que después de un par de meses o un par de semanas o un par de días, ya vuelven a estar juntos nuevamente. (Reconciliación)

E: y ahí ¿se van a juntar y a dormir en la misma pieza?

V: sí

E: y ¿cómo se van a sentir todos ahí?

V: feliz porque todos van a estar de nuevo.

E: y ¿la mamá cómo se va a sentir ahí con eso?

V: bien, bien

E: y ¿el papá?

V: ahí ya no sé

E: ¿no sabes cómo se va a sentir el papá?

V: no

E: y ¿el niño?

V: también bien porque va a estar con su papá y su mamá. (Familia)

E: y ¿cómo crees que van a ser las cosas cuando esta familia vuelva a vivir junta?

V: eh...no sé, porque se pueden llevar de distintas formas, yo pienso que bien.

E: acabas de decir cómo termina esta historia y lo que pasó antes, pero ¿cómo empezó esta historia?

V: que el papá habló con la esposa de él y le explicó porque la dejó o porque pasó todo eso, y la mamá decidió escucharlo. (Perdón)

E: y ¿el niño tiene algo de ver en esto? (importancia del hijo)

V: eh...no sé sí yo creo que sí, porque el papá quiere tanto al hijo que quería volver con la mamá para tener a su hijo y a ella.

E: y cuando estos papás estaban separados ¿cómo crees tú que se sentía el hijo?

V: eh...yo creo que mal porque a nadie le gustaría estar sin un papá o sin una mamá.

E: cuéntame ¿cómo crees tú que fue la separación? (relación extramarital)

V: por motivos de trabajo y por ese trabajo él abandono a su mujer, porque tenía que ir a otro lugar y en ese lugar se encontró con una señora y a él le gustó esa señora y después se casó con la señora del otro lugar y después se separaron porque el papá quería mucho a la mamá y a su hijo que no podía aguantar seguir estando con ella y así.

E: el papá ¿cómo le dijo a la mamá?

V: yo me imagino que él le tiene que haber dicho que tenía que irse a otro país o a otra ciudad para trabajar y que podría volver en unos meses.

E: y ahí pasó todo lo demás que tú nos contaste.

V: sí

E: y hora que volvieron a estar juntos ¿qué va a pasar con la familia?

V: va a volver a estar unida

E: y ¿cómo crees tú que se van a sentir todos?

V: felices, si no hay ni un problema, van a ver problemas cuando él tenga que volver a trabajar y empiece todo el problema de nuevo, si es que empieza.

E: y ¿él trabaja?

V: yo creo que sí

E: y ¿ella?, la mamá ¿trabaja?

V: yo creo que no porque se dedica a las labores del hogar y el papá trabaja.

E: y ¿el niño qué hace?

V: estudia, duerme, juega.

E: tu recién nos dijiste que a lo mejor empezaba el problema otra vez ¿tu crees que empiece?

V: no sé, yo creo que no, porque el papá ya debió de haber aprendido que es mejor estar con su familia que con otras personas. (Arrepentimiento)

E: cuando el papá le dice a la mamá que quiere estar de nuevo con ella, ¿la mamá lo acepta la primera vez o le dice que vaya más veces a preguntarle?

V: yo pienso que ella le da un tiempo para que ella piense, ella misma tiene un tiempo para pensar si el vuelve.

E: ¿la mamá necesita hacer esto?

V: sí

E: ¿por qué?

V: porque la pueden volver a engañar. (Desconfianza)

E: ¿y por qué la puede volver a engañar?

V: eh...tal vez el ya entendió que es mejor estar con su familia, pero tal vez puede cambiar su opinión.

E: ¿tú me podrías hacer un resumen de la historia?

V: me da como vergüenza...el papá del niño le dijo a ella que tenía que ir a trabajar a otro lugar y el caballero se fue, encontró una nueva señora, se casó con la otra señora...

E: ¿tuvo hijos con la otra señora?

V: no, después él se dio cuenta de que tenía que estar con su hijo y con su esposa, y decidió volver, le dijo a la mamá, entonces la mamá le dio un tiempo para que ella pensara y le dijo que sí, pero que todavía no durmieran juntos hasta un buen tiempo y después todo empezó de nuevo...todo volvió a la normalidad. (Normalidad = estabilidad)

E: y ahí ¿se repite la historia?

V: no, no sé, puede ser, puede ser que no

E: ¿qué crees tú que significa para los papás dormir juntos?

V: eh... no sé, que por ejemplo el caballero puede tener cualquier enfermedad, entonces se la puede pegar a la señora, a la esposa de él. (Preocupaciones de salud)

E: ¿por eso la mamá le dijo que no podía dormir con él?

V: y no solamente por eso, porque todavía no confiaba mucho en él, porque podía volver a pasar cualquier otra cosa.

RESUMEN

Esta es la historia de una familia compuesta por tres personas, el padre, la madre y el hijo. El padre es quien trabaja y es más dominante que la mamá, ella por su parte se encarga de las labores domésticas, es decir, lavar, cocinar y ese tipo de cosas y también de cuidar a su hijo y de regalarlo, el hijo va al colegio y el resto del tiempo se divierte jugando. Así era la vida de esta familia hasta que un día el padre por razones de trabajo debió irse a otra ciudad y dejar a su familia, en esta ciudad él conoce a otra mujer con la que forma una nueva pareja, luego de un tiempo el padre comienza a extrañar a su mujer y sobre todo a su hijo, por lo que decide volver, contarle todo a su esposa y pedirle perdón para regresar junto a su familia, pero ella tiene que pensar un tiempo antes de poder decidir si él puede regresar a la casa; una noche ella decide que ya es tiempo de

responderle a su marido, por lo que juntos van a acostar al niño, para que él no los interrumpa mientras conversan, pero el niño tiene una pesadilla y se levanta a buscar a su mamá, es ahí cuando los ve abrazados y ellos le explican que van a volver a vivir todos juntos, esto al hijo lo pone muy feliz, pero los papás a pesar de volver a vivir juntos no dormirán en la misma cama, ya que la mamá necesita estar segura de que el papá no tiene ninguna enfermedad que le pueda contagiar a ella y también de que no la volverá a engañar ni a dejar otra vez. Mientras vivan juntos ellos se sentirán felices, pero esto puede cambiar si es que el padre debe irse otra vez a trabajar a otro lugar o si es que olvida que es mejor estar con su familia que con otras personas.

MAYKOL

Fiesta de año Nuevo

E: entonces, antes de estar aquí se habían ido a ver lo fuegos artificiales y antes de llegar a los fuegos artificiales, ¿qué hicieron?

M: antes...nos pusimos a comer

E: ¿y quién hizo la comida?

M: mi mamá (Distribución de tareas domésticas)

E: ¿tu mamá cocina?

M: sí, porque a mi papá no le gusta cocinar, antes cocinaba, pero ahora no, cuando mi mamá trabajaba el cocinaba, pero ahora ya no

E: ¿y si tu mamá hizo la comida quién recogió y lavó los platos?

M: mi papá, porque mi mamá cocinó

E: ¿y por qué es así?

M: porque mi papá es flojo, que haga una vez en la vida algo (Crítica a la figura paterna)

E: ¿y qué pasó antes de esto?

M: fuimos a ver los fuegos artificiales

E: ¿quién los llevó a ver los fuegos artificiales?

M: mi mamá, mi papá, mi tío

E: ¿en auto o caminando?

M: caminando

E: ¿y quién decidió ir a ver los fuegos artificiales?

M: todos, porque vamos siempre (Tradición Familiar)

E: ¿nos puedes ordenar un poco esta historia? Este era un día de año nuevo cierto ¿qué había pasado antes?

M: fuimos a los fuegos artificiales y después nos fuimos a la casa y prendimos “voladores”

E: habían ido a ver los fuegos artificiales, llegaron a la casa prendieron fuegos artificiales y después...comieron y después...se pusieron a bailar, el niño se acostó

M: no, antes me puse a jugar “poly”...polystation

E: ¿y después que pasó?

M: me levanté a ir al baño

E: ¿estaba bailando tu mamá y tu papá? ¿y quién había sacado a bailar a quién?

M: mi papá

E: ¿por qué la saco a bailar él a ella?

M: porque estaba “curao”, que...mi papá cuando hay un año nuevo se toma un pisco...un vaso no más y queda “loquito” (Relación marital con sumisión femenina)

E: ¿Y por qué dicen que se pone “loquito”?

M: porque le hace mal porque toma pastillas (Irresponsabilidad con respecto a su salud)

E: ¿el papá tiene alguna enfermedad?

M: sí

E: ¿qué enfermedad tiene?

M: de no tomar y no fumar

E: sigamos con esta historia...estaba el papá y la mamá bailando para el año nuevo y eran como las dos de la mañana y el niño, el Maykol se levantó a hacer pipi ¿y qué pasó cuando el Maykol vio a los papás bailando?

M: na poh...después mi papá me dijo anda a acostarte y yo le dije “ah no” y yo enojado le quebré todos, todos los cigarros (Enojo por parte del hijo)

E: tú te levantaste al baño, después te volviste a acostar y después que pasó

M: mi papá con mi mamá se acostaron

E: ¿y tu mamá no estaba enojada porque tu papá estaba tomando?

M: no porque ella también se toma un vaso, mi papá tampoco se cura tanto, pero cuando se toma una cerveza entera...

E: ¿después se acostaron y durmieron todo el día y después que pasó?

M: nos levantamos, tomamos once

Separación

E: ¿y tu mamá que decía porque él no trabajaba?

M: mi papá antes trabajaba en un bazar...vendía cosas

E: ¿la mamá en que trabajaba?

M: trabajaba en la ex –cárcel

E: ¿y qué hacía ahí?

M: ordenaba, limpiaba, los baños

E: ¿y ahora ya no trabaja ahí?

M: no porque mi papá la fue a la molestar y la echaron (Relación de abuso de roles)

E: ¿la fue a molestar?

M: empezó a molestar porque no nos íbamos para la casa

E: ¿por qué no trabajaba el papá?

M: porque se le perdió el carné

E: ¿y cuando tu mamá trabajaba, él trabajaba?

M: no (responsabilidad económica unilateral)

E: ¿y qué hacía?

M: se ponía a escuchar radio, salía a jugar a la pelota, salíamos a jugar a la pelota, y algunas veces cuando con mi papá íbamos a comprar los “chuteadores” y todo eso, nos poníamos a vender

E: ¿a vender qué?

M: cloro...

E: ¿y quién hacía las cosas mientras tu mamá trabajaba?

M: mi papá

E: ¿y el cocinaba?

M: sí...o a veces salíamos a comernos un completo afuera (Evitación de roles ajenos)

E: ¿y cuando tus papás se enojaban que pasaba?

M: no se hablaban, pero después cuando se enojan, así enojan, mi mamá se va y yo me quedo con mi papá y mi hermana con mi mamá, pero después vuelven, pero ahora no

E: ¿y por qué ahora es diferente?

M: porque ahora yo estoy con mi mamá y mi papá anda en las calles

E: ¿y qué anda haciendo allá?

M: buscándonos

E: ¿y cómo te sientes tú?

M: no me siento ni mal ni bien, porque aquí lo encuentro fome y donde mi papá también, me gustaría irme a Porvenir

E: ¿quién te gustaría que se fuera a vivir a allá?

M: mi mamá, mi hermana, yo

E: ¿sin tu papá?

M: sí, me gustaría vivir con mi papá, pero mi mamá dice que no

RESUMEN

La historia de Maykol se trata de una familia, compuesta por el padre llamado Francisco, la madre, Claudia, su hijo Maykol y su hermana. La madre trabaja mientras el papá escucha radio en la casa, juega a la pelota y sale a vender cloro con Maykol, al niño

le gustaba trabajar porque gana dinero para comprarse cosas y jugar en las máquinas de apuestas; como a Francisco no le gusta hacer las labores de la casa, no hace almuerzo y sale con Maykol a comer completos afuera. Pasan así los días y llega el año nuevo, esta familia lo celebra cenando todos juntos, luego van a ver los fuegos artificiales con un tío, después todos vuelven a la casa, Maykol se va a acostar y los papás hacen una fiesta en la que participan algunos parientes y amigos, el papá está muy contento porque está borracho y saca a bailar a la mamá, esto suele ocurrir ya que Francisco con un vaso de pisco queda como “loco”, a Maykol no le gusta que su papá tome porque se pone mal, ya que está tomando pastillas para dejar de beber, a Claudia no le molesta porque ella también bebe con él a veces. El niño está durmiendo y se da cuenta de que hay fiesta en su casa porque a media noche se levanta al baño y ve a sus papás bailando, observa escondido esta situación, pero es sorprendido por el padre quien lo manda a acostar, Maykol no quiere ir a acostarse, quiere seguir mirando y se enoja mucho con su papá porque el ruido no lo deja dormir y se desquita con él rompiéndole a escondidas todos los cigarros de una cajetilla.

Un día, después de año nuevo, los papás, Francisco y Claudia se enojaron y se separaron, Maykol se fue con el papá y la hermana con la mamá, después se reconciliaron, pero nuevamente se separaron y ahora la mamá vive con los niños, ella ya no trabaja porque el papá la fue a buscar al trabajo, le hizo un escándalo, pidiéndole que volviera a la casa con los niños y por eso la despidieron, mientras que el papá vive en la calle y busca a su familia, la mamá no quiere volver a estar con Francisco porque es muy porfiado, a Maykol le gustaría ir a vivir a otra ciudad con su mamá y su hermana, sin su papá porque su mamá no quiere que él vuelva.

6.1.2 Fase 2: Microanálisis

Sexto Paso - Selección de Segmentos de Texto para el Microanálisis

BÁRBARA

E: ¿y la mamá qué hace?

B: trabaja

E: ¿y el papá no sabes que hace?

B: trabaja

E: ¿trabaja también?, ¿en qué trabaja?

B: no sé

E: ¿pero trabajan fuera o dentro de la casa?

B: la mamá en la casa y el papá no

E: ¿y Christopher hijo que hace?

B: juega y mira a los papás

E: ¿y qué hace la mamá cuando trabaja en la casa?

B: cuida al hijo

E: ¿ese es su trabajo? Cuidar al hijo

B: si

E: ¿y qué más hace la mamá en la casa?

B: cocina y lava la ropa

E: ¿y cómo se siente la mamá cuando hace esas cosas?

B: bien

E: ¿a la mamá le gusta entonces hacer todas las cosas en la casa?

B: si

E: ¿por qué la mamá trabaja en la casa?

B: a lo mejor no le gusta trabajar afuera

E: ¿y al papá le gusta trabajar afuera?

B: sí, porque tiene que mantener al niño y a la mamá

E: ¿podría ser al revés? Que la mamá trabaje y mantenga al papá y al hijo

B: sí

E: ¿y que crees que podría hacer el papá en la casa?

B: cuidar al niño

E: ¿también cocinaría y lavaría?

B: sí

E: ¿y el papá cómo crees que se sentiría haciendo esas cosas?

B: bien, porque le estaría ayudando a la mamá

E: ¿y a la mamá le gustaría trabajar?

B: sí

E: y que crees que le gustaría más a la mamá ¿trabajar afuera o cuidar al hijo?

B: cuidar al hijo

E: ¿y al papá?

B: trabajar afuera

E: ¿por qué le gusta más eso?

B: porque a lo mejor no le gusta que trabaje la mamá

E: ¿y a la mamá que le gusta más?

B: trabaja en la casa, porque le gusta a ella cuidar al niño

E: ¿de dónde saca plata la mamá?

B: el papá le da

E: ¿y qué están haciendo los papás ahí?

B: se están abrazando

E: ¿y quién abrazó a quién?

B: el papá a la mamá

E: ¿y si la mamá no quiere que la abrace, qué hace?

B: nada

E: ¿y la mamá de repente abraza al papá?

B: sí

E: ¿y cómo se llevan estos papás?

B: bien, porque no pelean

E: ¿y cómo resuelven sus problemas?

B: hablando

E: ¿y esta familia cómo se siente de ser familia?

B: bien

E: ¿y qué significa sentirse bien?

B: que no pelean

E: ¿pero discuten?

B: no

E: ¿cómo lo hacen para no pelear?

B: no haciendo enojar a nadie

E: ¿y la vida de ellos es todos los días es así?

B: no, a veces salen

E: ¿y quién decide si van a salir?

B: los tres

E: ¿cómo lo hacen para decidir eso los tres juntos?

B: conversan

E: ¿y si cada uno quieren ir a un lugar distinto, que hacen?

B: se ponen de acuerdo

E: ¿y al final a que lugar van?

B: donde quiere el papá

E: ¿quién manda en esa casa?

B: la mamá

E: ¿y cómo se nota que manda la mamá? ¿Qué cosas hace la mamá? O ¿cómo se sabe quién manda en la casa?

B: el que dice que se va a hacer es el que manda

E: ¿y en este caso, quién hace eso?

B: la mamá

E: ¿y el niño a qué hora entra al colegio?

B: a las 8

E: ¿y qué hace en el colegio el niño?

B: juega con sus amigos

E: ¿y tiene hartos amigos?

B: sí, hombres y mujeres

E: ¿y está en un colegio mixto?

B: sí

E: ¿y él cómo le cae a las niñas?

B: bien, porque no es peleador

E: no pelea con las niñas y ¿eso les gusta a ellas?

B: sí

E: ¿y ella que siente por el niño?

B: cariño

E: ¿y el hijo cómo se da cuenta de que la mamá siente cariño por él?

B: en como lo trata

E: ¿cómo lo trata?

B: bien

E: ¿después que pasó?

B: llegó el papá y los saluda a los dos...les da un beso en la cara

E: ¿y qué hace el papá después?

B: se sienta a comer

E: ¿y quién le sirve la comida?

B: la mamá

E: ¿por qué la mamá les sirve la comida al papá y al niño?

B: porque ella quiere

E: ¿qué le pasaría al papá si la mamá no le sirviera la comida?

B: al papá no le gusta servirse la comida, porque se puede quemar y le da miedo

E: ¿y la mamá se quema?

B: no porque está acostumbrada

LESLIE

E: entonces él esta espiando, mirando como escondido, ¿por qué esta haciendo eso él?

L: no sé...está celoso

E: y de ¿quién está celoso?

L: de ella, porque él está pololeando con ella también.

E: y ¿qué siente él, al ver que su polola está pololeando con otro? Y que es el amigo de él más encima.

L: no sé...siente pena

E: ¿qué crees tú que va a hacer ahora?

L: irse

E: ¿y no les va a decir que los vio?

L: no

E: él está viendo a la polola y al amigo que están abrazados y ¿cómo llegó él acá?, ¿cómo supo que ellos estaban acá?

L: porque los siguió

E: ella pololea con él, ¿y el otro sabe que pololea con el?

L: no

E: o sea, ¿es un secreto de ella?, ella no más sabe que pololea con los dos

L: si

E: ¿ella sabe que son amigos?

L: no

E: ¿qué crees que va a pasar cuando sepa que sus dos pololos son amigos?

L: los va a dejar

E: ¿y cómo ella llegó a pololear con los dos?

L: encontró a uno, después vio al otro y le gustó el otro.

E: ¿cómo lo hace ella para pololear con dos personas?

L: no sé

E: ¿y cómo se sentirá ella por estar pololeando con dos personas?

L: bien

E: ¿le gusta estar pololeando con dos personas?

L: si

E: ¿él antes lo había seguido a él?

L: no, es que él se hace el amigo porque él tiene plata y se hace el amigo para que le den plata, pero no es su amigo.

E: ¿Felipe se hace amigo de Juan para que le de plata?, está interesado en la plata. Y Juan sabe que Felipe es así

L: no

E: ¿Javiera sabe que Felipe es interesado?

L: si por que él (Felipe) le dijo que pololeara con él (Juan) para que le diera plata y para que se fueran

E: ¿y cuando llegan la Javiera y el Felipe a la casa qué hacen?

L: se reparten la plata

E: ¿y qué plata?

L: la que la Javiera le quitó, le robó la billetera

E: ¿cómo se reparten la plata?

L: mitad y mitad

E: ¿y por qué si la plata se la robó la Javiera?

L: porque son hermanos

E: ¿después la Javiera se vuelve a juntar con Juan? ¿él no se da cuenta de que ella le robó la billetera?

L: no

E: ¿qué va a pasar al final de esta historia?

L: que Felipe y Javiera se van

E: ¿y Juan que hace?

L: se queda solo

E: ¿cómo se siente Juan?

L: mal porque se dio cuenta que Javiera era ladrona

E: ¿y qué sentía él por Javiera?

L: estaba enamorado, y todos vivieron felices para siempre

E: ¿pero cómo si Juan quedó triste?

L: porque se quedaron con toda la plata

E: ¿qué hizo Juan para que se le pasara la tristeza?

L: nada

E: ¿y en la casa de Felipe y Javiera quien más vive?

L: nadie más

E: ¿y el papá de ella?

L: viven los tres

E: ¿y quién hace las cosas en esa casa?

L: la Javiera

E: ¿qué cosas hace?

L: lava la loza, ordena, lava

E: ¿por qué hace eso ella?

L: porque es la única mujer, el hermano trabaja y el papá está en el hospital

E: ¿y si el hermano no trabajara, quién haría las cosas en la casa?

L: a medias

E: ¿y quién decide qué hacer?

L: la Javiera

E: ¿y cómo se siente Felipe cuando hace las cosas de la casa?

L: bien

VICENTE

V: le debieron haber dejado dormido para que no interrumpiera, siempre hacen eso conmigo cuando es noche.

E: y ¿para que no interrumpas qué?

V: de repente conversaciones...eso

E: y ¿cómo se sintió el niño cuando lo fueron a acostar?

V: igual que como se siente un niño cuando lo acuestan...normal, pero después cuando uno después tiene pesadillas obviamente quiere ver a su mamá

E: quiere ver a su mamá y por eso el niño fue para allá

V: más a su mamá

E: ¿por qué?

V: porque la mamá siempre es como la más regalona que el papá.

E: y ¿qué hace la mamá que la hace ser más regalona que el papá?

V: no sé...por lo menos lo que yo siento es...que el niño debe querer más a su mamá...o tal vez otras veces quiere más al papá o a los dos por igual o a ninguno.

E: y ¿en qué se le nota a la mamá que es más regalona? ¿Cómo se da cuenta el niño que la mamá es más regalona?

V: en que la mamá le debe hacer cosas

E: ¿qué cosas?

V: lo que las mamás siempre hacen

E: pero, ¿qué hacen las mamás?

V: cocinar, lavar, todo eso

E: y ¿quién lo fue a acostar a él?

V: yo creo que los dos

E: y ¿qué pasó cuando lo fueron a acostar?

V: primero mi mamá le servía algo a mi papá y después conversaban

E: ya...entonces los papás fueron a acostar al niño para que el se durmieran y ellos poder después abrazarse.

V: o hacer lo que están haciendo

E: pero, ¿qué están haciendo?

V: yo creo que abrazándose

E: oye...tu dijiste que se estaban abrazando y ¿quién abrazó a quien?

V: el papá a la mamá...siempre el hombre es más dominante.

E: ¿cómo se sienten ellos ahí abrazados?

V: eh...felices

E: y ella ¿cómo se debe sentir, de que la haya abrazado el papá?

V: bien

E: y él ¿cómo se siente porque abrazo a su esposa?

V: también bien porque por algo la abrazo

V: que los papás se van a dar cuenta de que el niño está ahí y que le van a decir...qué vio él.

E: y ¿quién le va decir eso al niño?

V: yo creo que los dos, y ellos le van a decir a él que es lo que está pasando...porque un niño casi siempre quiere la explicación de los papás, aunque estén haciendo algo bueno.

E: tú crees que ellos le van a dar explicaciones al niño de lo que ellos estaban haciendo.

V: si

E: y ¿qué crees tu que le van a explicar?

V: que...imaginemos una reacción de que ellos antes estaban separados y ahora quieren volver a estar juntos y que ellos le explicaban que ahora ellos se quieren más y quieren estar más juntos.

E: y ¿eso le están contando a él?

V: yo creo que le deberían contar.

E: y ¿qué crees tú que les va a decir el niño cuando los papás le cuenten esto?

V: se va a poner feliz

E: ¿les va a decir algo?

V: no me imagino que les podrá decir, pero se va a sentir feliz.

E: y ¿qué crees tú que podría hacer el niño?

V: irse a acostar

E: y ¿por qué se va a acostar?

V: porque a la mañana siguiente...tenga un hermanito

E: ¿qué crees que va a sentir o a pensar el niño cuando esté acostado?

V: se debe sentir feliz, va a pensar que por fin ellos de nuevo están juntos.

E: y ¿tú crees que los papás después de que van a volver van a dormir juntos?

V: al tiro no, pero después de un corto tiempo yo creo que sí

E: y si no van a dormir juntos ¿qué van a hacer los papás después?

V: se van a ir a acostar

E: pero, ¿juntos o separados?

V: separados, en camas diferentes

E: pero, ¿en la misma casa o en casa diferentes?

V: en la misma casa

E: y ¿quién va a decidir eso?

V: eh...casi siempre el papá deja a la mamá, entonces yo creo que la mamá va a decidir eso.

E: el papá casi siempre deja a la mamá...

V: por otra mujer o por algún motivo de trabajo o cosas así

E: y ¿por qué la mamá va a decidir que duerman en piezas separadas?

V: porque todavía no es el tiempo de que ellos duerman juntos todavía.

E: y ¿por qué pasa eso?

V: porque tal vez la mamá todavía no le tiene mucha, mucha confianza a él.

E: ah...por las otras veces que él la ha dejado

V: si

E: ¿y qué le va a decir el papá cuando la mamá le diga que él duerma en otra pieza?

V: bueno, por lo menos yo creo que se va a sentir a gusto por, de nuevo volver y que la mamá ahora le tenga un poquito más confianza que cuando el se fue y todo.

V: eh...que después de un par de meses o un par de semanas o un par de días, ya vuelven a estar juntos nuevamente.

E: y ahí ¿se van a juntar y a dormir en la misma pieza?

V: si

E: y ¿cómo se van a sentir todos ahí?

V: feliz porque todos van a estar de nuevo.

E: y ¿la mamá cómo se va a sentir ahí con eso?

V: bien, bien

E: y ¿el papá?

V: ahí ya no sé

E: ¿no sabes como se va a sentir el papá?

V: no

E: y ¿el niño?

V: también bien porque va a estar con su papá y su mamá.

E: y ¿cómo crees que van a ser las cosas cuando esta familia vuelva a vivir junta?

V: eh...no se, porque se pueden llevar de distintas formas, yo pienso que bien.

E: entonces ellos no estaban celebrando un aniversario, sino una reconciliación, esa era la palabra que tu querías.

V: es que no sabía como decirlo.

E: y ¿el niño tiene algo de ver en esto?

V: eh...no sé, sí yo creo que sí, porque el papá quiere tanto al hijo que quería volver con la mamá para tener a su hijo y a ella.

E: y cuando estos papás estaban separados ¿cómo crees tú que se sentía el hijo?

V: eh...yo creo que mal porque a nadie le gustaría estar sin un papá o sin una mamá.

E: cuéntame ¿cómo crees tú que fue la separación?

V: por motivos de trabajo y por ese trabajo él abandono a su mujer, porque tenía que ir a otro lugar y en ese lugar se encontró con una señora y a él le gustó esa señora y después se casó con la señora del otro lugar y después se separaron porque el papá quería mucho a la mamá y a su hijo que no podía aguantar seguir estando con ella y así.

E: el papá ¿cómo le dijo a la mamá?

V: yo me imagino que él le tiene que haber dicho que tenía que irse a otro país o a otra ciudad para trabajar y que podría volver en unos meses.

E: y hora que volvieron a estar juntos ¿qué va a pasar con la familia?

V: va a volver a estar unida

E: y ¿como crees tu que se van a sentir todos?

V: felices, si no hay ni un problema, van a ver problemas cuando él tenga que volver a trabajar y empiece todo el problema de nuevo, si es que empieza.

E: tu recién nos dijiste que a lo mejor empezaba el problema otra vez ¿tu crees que empiece?

V: no se, yo creo que no, porque el papá ya debió de haber aprendido que es mejor estar con su familia que con otras personas.

E: cuando el papá le dice a la mamá que quiere estar de nuevo con ella, ¿la mamá lo acepta la primera vez o le dice que vaya más veces a preguntarle?

V: yo pienso que ella le da un tiempo para que ella piense, ella misma tiene un tiempo para pensar si el vuelve.

E: ¿la mamá necesita hacer esto?

V: si

E: ¿por qué?

V: porque la pueden volver a engañar.

E: ¿y por qué la puede volver a engañar?

V: eh...tal vez el ya entendió que es mejor estar con su familia, pero tal vez puede cambiar su opinión.

E: y ¿él trabaja?

V: yo creo que si

E: y ¿ella?, la mamá ¿trabaja?

V: yo creo que no porque se dedica a las labores del hogar y el papá trabaja.

E: y ¿el niño qué hace?

V: estudia, duerme, juega.

MAYKOL

E: ¿estaba bailando tu mamá y tu papá? ¿y quién había sacado a bailar a quién?

M: mi papá

E: ¿por qué la saco a bailar él a ella?

M: porque estaba “curao”, que...mi papá cuando hay un año nuevo se toma un pisco...un vaso no más y queda “loquito”

E: ¿y que hace cuando está así?

M: na...bailó con mi mamá, después se queda dormido

E: ¿y a tu mamá le gusta eso?

M: no le gusta, pero igual baila

E: ¿y lo pasa bien?

M: si

E: ¿y si no baila, tu papá que hace?

M: le dice que es aburría y baila solo

E: ¿y que estaban bailando?

M: una cumbia

E: ¿estaban bailando juntos o separados?

M: juntos...están más pegados

E: y ¿la mamá como se sentía bailando?

M: bien...a ella no le importa

E: ¿qué no le importa?

M: que mi papá se pone “pesaito”

E: ¿cómo es eso?

M: se pone pesaito...le sube más volumen a la radio, se pone a fumar

E: ¿y eso le molesta a la mamá?

M: si porque está toda la gente durmiendo, despierta a los vecinos

E: ¿y a el niño que le pasa cuando el papá anda así “loquito”?

M: mal

E: ¿por qué?

M: porque toma...mi mamá no toma, no hace na...es sanita

E: ¿y el niño por qué se siente mal cuando el papá toma?

M: no se...porque así se pone mal

E: ¿qué cosas hace?

M: nada, así como...

E: ¿y por qué dicen que se pone “loquito”?

M: porque le hace mal porque toma pastillas

E: ¿el papá tiene alguna enfermedad?

M: si

E: ¿qué enfermedad tiene?

M: de no tomar y no fumar

E: ¿y quién hizo la comida?

M: mi mamá

E: ¿tu mamá cocina?

M: sí, porque a mi papá no le gusta cocinar, antes cocinaba, pero ahora no, cuando mi mamá trabajaba el cocinaba, pero ahora ya no

E: ¿y si tu mamá hizo la comida quién recogió y lavó los platos?

M: mi papá, porque mi mamá cocinó

E: ¿y por qué es así?

M: porque mi papá es flojo, que haga una vez en la vida algo

E: ¿y cuando tu mamá trabajaba, él trabajaba?

M: no

E: ¿y qué hacía?

M: se ponía a escuchar radio, salía a jugar a la pelota, salíamos a jugar a la pelota, y algunas veces cuando con mi papá íbamos a comprar los “chuteadores” y todo eso, nos poníamos a vender

E: ¿a ti te gustaba hacer eso?

M: si porque ganaba plata

E: ¿y en que ocupabas la plata?

M: en comprarme alguna cosa, ocupaba 500 pesos para ir a jugar a las máquinas, y cuando ganaba llegaba a la casa con 10 “lucas”

E: ¿y quién hacía las cosas mientras tu mamá trabajaba?

M: mi papá

E: ¿y el cocinaba?

M: sí...o a veces salíamos a comernos un completo afuera

E: ¿y por qué hacían eso?

M: porque a mi papá antes no le gustaba cocinar, mejor gastar la plata antes de estar cocinando

E: ¿y tu mamá que decía cuando iban a comer completos?

M: nada...mi papá siempre le decía, que no quería hacer comida

E: ¿por qué no trabajaba el papá?

M: porque se le perdió el carné

E: ¿y tu mamá que decía porque el no trabajaba?

M: mi papá antes trabajaba en un bazar...vendía cosas

E: ¿la mamá en que trabajaba?

M: trabajaba en la ex –cárcel

E: ¿y qué hacía ahí?

M: ordenaba, limpiaba, los baños

E: ¿y ahora ya no trabaja ahí?

M: no porque mi papá la fue a la molestar y la echaron

E: ¿la fue a molestar?

M: empezó a molestar porque no nos íbamos para la casa

E: ¿ustedes estaban viviendo aquí ya?

M: sí

E: ¿cómo la molestaba?

M: le decía “vamonos pa’ la casa a constitución”

E: ¿y cuando te portabas mal quien te retaba?

M: mi mamá, porque mi papá no me decía nada

E: ¿y cuando tus papás se enojaban que pasaba?

M: no se hablaban, pero después cuando se enojan, ¡así enojan!, mi mamá se va y yo me quedo con mi papá y mi hermana con mi mamá, pero después vuelven, pero ahora no

E: ¿y por qué ahora es diferente?

M: porque ahora yo estoy con mi mamá y mi papá anda en las calles

E: ¿y qué anda haciendo allá?

M: buscándonos

E: ¿y como te sientes tu?

M: no me siento ni mal ni bien, porque aquí lo encuentro fome y donde mi papá también, me gustaría irme a Porvenir

E: ¿quién te gustaría que se fuera a vivir a allá?

M: mi mamá, mi hermana, yo

E: ¿sin tu papá?

M: si, me gustaría vivir con mi papá, pero mi mamá dice que no

E: ¿por qué tu mamá dice que no?

M: porque es muy porfiado, porque anda buscándonos por ahí

Séptimo Paso - Transformación del Texto en Estrofas

BARBARA

Parte I

Estrofa 1

la mamá en la casa
cuida al hijo
cocina
y lava la ropa
a lo mejor
no le gusta trabajar afuera
y el papá no
porque tiene que mantener al niño
y a la mamá
cuidar al niño
porque le estaría ayudando a la mamá
cuidar al hijo
trabajar afuera
porque a lo mejor no le gusta que trabaje la mamá
trabaja en la casa
porque le gusta a ella cuidar al niño

Parte II

Estrofa 1

se están abrazando
el papá a la mamá
porque no pelean
hablando
que no pelean
no haciendo enojar a nadie

Parte III

Estrofa 1

No
a veces salen
los tres
conversan
se ponen de acuerdo
donde quiere el papá
el que dice que se va a hacer
es el que manda

Parte IV

Estrofa 1

a las 8
juega con sus amigos
sí
hombres y mujeres

bien

porque no es peleador

Parte V

Estrofa 1

Cariño

en como lo trata

bien

Parte VI

Estrofa 1

llegó el papá

y los saluda a los dos

les da un beso en la cara

se sienta a comer

al papá no le gusta servirse la comida

porque se puede quemar

y le da miedo

LESLIE

Parte I

Estrofa 1

no sé
está celoso
de ella
porque él está pololeando con ella también.

Estrofa 2

siente pena
porque los siguió
los va a dejar
encontró a uno
después vio al otro
y le gustó el otro
es que él

Estrofa 3

se hace el amigo
porque él tiene plata
y se hace el amigo
para que le den plata
pero no es su amigo

Estrofa 4

por que él (Felipe)
le dijo que pololeara con él (Juan)
para que le diera plata
y para que se fueran
se reparten la plata
la que la Javiera le quitó
le robó la billetera
porque son hermanos
que Felipe
y Javiera se van
se queda solo
mal
porque se dio cuenta que Javiera era ladrona
estaba enamorado
y todos vivieron felices para siempre
porque se quedaron con toda la plata

Parte II

Estrofa 1

nadie más
viven los tres
la Javiera
lava la loza
ordena
lava
porque es la única mujer

el hermano trabaja

y el papá está en el hospital

VICENTE

Parte I

Estrofa 1:

le debieron haber dejado dormido
para que no interrumpiera
siempre hacen eso conmigo cuando es noche
pero después
cuando uno después tiene pesadillas
obviamente quiere ver a su mamá
más a su mamá
porque la mamá
siempre es como la más regalona que el papá
por lo menos
lo que yo siento es que el niño
debe querer más a su mamá
o tal vez
otras veces quiere más al papá
o a los dos por igual
o a ninguno.
en que la mamá
le debe hacer cosas
lo que las mamás siempre hacen
cocinar
lavar
todo eso

Estrofa 2:

mi mamá le servía algo a mi papá
y después conversaban
o hacer lo que están haciendo
yo creo que abrazándose
el papá a la mamá...
siempre el hombre es más dominante
eh...felices

Parte II**Estrofa 1**

que los papás se van a dar cuenta
de que el niño está ahí
yo creo que los dos
y ellos le van a decir a él
que es lo que está pasando
porque un niño
casi siempre quiere la explicación de los papás
aunque estén haciendo algo bueno.

Estrofa 2

imaginemos una reacción
de que ellos antes estaban separados
y ahora quieren volver a estar juntos
y que ellos le explicaban
que ahora ellos se quieren más

y quieren estar más juntos
yo creo que le deberían contar
se va a poner feliz
no me imagino que les podrá decir
pero se va a sentir feliz.

Estrofa 3

irse a acostar
porque a la mañana siguiente
tenga un hermanito
se debe sentir feliz
va a pensar que por fin
ellos de nuevo están juntos.
al tiro no
pero después de un corto tiempo
yo creo que sí
se van a ir a acostar
separados
en camas diferentes
en la misma casa

Estrofa 4

eh...casi siempre el papá
deja a la mamá
por otra mujer
o por algún motivo de trabajo

o cosas así
entonces
yo creo que la mamá va a decidir eso
porque todavía no es el tiempo de que ellos duerman juntos
porque tal vez la mamá
todavía no le tiene mucha confianza a él.
bueno por lo menos
yo creo que se va a sentir a gusto
por de nuevo volver
y que la mamá
ahora le tenga un poquito más confianza
que cuando él se fue y todo.
después de un par de meses
o un par de semanas
o un par de días
ya vuelven a estar juntos nuevamente.
feliz
porque todos van a estar de nuevo.
bien
porque va a estar con su papá
y su mamá.

Estrofa 5

se pueden llevar de distintas formas
yo pienso que bien.
no sé

sí yo creo que sí
porque el papá quiere tanto al hijo
que quería volver con la mamá
para tener a su hijo y a ella.
yo creo que mal
porque a nadie le gustaría estar sin un papá
o sin una mamá.

Estrofa 6

por motivos de trabajo
y por ese trabajo él abandono a su mujer
porque tenía que ir a otro lugar
y en ese lugar
se encontró con una señora
y a él le gustó esa señora
y después
se casó con la señora del otro lugar
y después
se separaron
porque el papá quería mucho a la mamá
y a su hijo.

Estrofa 7

yo me imagino que él
le tiene que haber dicho
que tenía que irse a otro país

o a otra ciudad para trabajar
y que podría volver en unos meses.
va a volver a estar unida
felices
si no hay ni un problema
van a haber problemas
cuando él tenga que volver a trabajar
y empiece todo el problema de nuevo
si es que empieza.
no se
yo creo que no
porque el papá
ya debió de haber aprendido
que es mejor estar con su familia
que con otras personas.

Estrofa 8

yo pienso que ella le da un tiempo
para que ella piense
ella misma tiene un tiempo
para pensar si él vuelve.
porque la pueden volver a engañar
tal vez el ya entendió
que es mejor estar con su familia
pero tal vez
puede cambiar su opinión

MAYKOL

Parte I

Estrofa 1

mi papá
porque estaba “curao”
mi papá
cuando hay un año nuevo
se toma un pisco
un vaso no más
y queda “loquito”
na’, bailó con mi mamá
después se queda dormido
no le gusta
pero igual baila
le dice que es aburría
y baila solo
una cumbia
juntos...
están más pegados
a ella no le importa
que mi papá se pone “pesaito”
se pone pesaito...
le sube más volumen a la radio
se pone a fumar
porque está toda la gente durmiendo

despierta a los vecinos

Estrofa 2

mal

porque toma

porque así se pone mal

porque le hace mal

porque toma pastillas

de no tomar

y no fumar

mi mamá no toma

no hace na'

es sanita

Parte II

Estrofa 1

mi mamá

sí

porque a mi papá no le gusta cocinar

antes cocinaba

pero ahora no

cuando mi mamá trabajaba

él cocinaba

pero ahora ya no

porque mi mamá cocinó

porque mi papá es flojo

que haga una vez en la vida algo
se ponía a escuchar radio
salía a jugar a la pelota
salíamos a jugar a la pelota

Estrofa 2

y algunas veces
cuando con mi papá
íbamos a comprar los “chuteadores”
nos poníamos a vender
porque ganaba plata
en comprarme alguna cosa
ocupaba 500 pesos
para ir a jugar a las máquinas
y cuando ganaba
llegaba a la casa con 10 “lucas”

Estrofa 3

mi papá
a veces salíamos
a comernos un completo afuera
porque a mi papá
antes no le gustaba cocinar
mejor gastar la plata
antes de estar cocinando
mi papá siempre le decía
que no quería hacer comida

Estrofa 4

porque se le perdió el carnet
mi papá antes trabajaba en un bazar
vendía cosas
trabajaba en la ex –cárcel
ordenaba
limpiaba
los baños
porque mi papá la fue a la molestar
y la echaron
empezó a molestar
porque no nos íbamos para la casa
le decía “vamonos pa’ la casa a constitución”

Parte III

Estrofa 1

mi mamá
porque mi papá no me decía nada
no se hablaban
pero después cuando se enojan
¡así enojan!
mi mamá se va
y yo me quedo con mi papá
y mi hermana con mi mamá
pero después vuelven
pero ahora no

porque ahora yo estoy con mi mamá
y mi papá anda en las calles
buscándonos
no me siento ni mal ni bien
porque aquí lo encuentro fome
y donde mi papá también
me gustaría irme a Porvenir
mi mamá
mi hermana
yo
si
me gustaría vivir con mi papá
pero mi mamá dice que no
porque es muy porfiado
porque anda buscándonos por ahí

Octavo Paso - Identificar Narrativas Culturales: Metanarrativa, Macronarrativa

BARBARA

Macronarrativa

1. Rol género:

1.1 Femenino

la mamá en la casa

cuida al hijo

cocina

y lava la ropa

no le gusta trabajar afuera

porque le gusta a ella cuidar al niño

1.2 Masculino

y el papá no

porque tiene que mantener al niño

y a la mamá

porque a lo mejor no le gusta que trabaje la mamá

se están abrazando

el papá a la mamá

se ponen de acuerdo

donde quiere el papá

el que dice que se va a hacer

es el que manda

se sienta a comer

al papá no le gusta servirse la comida

Metanarrativa

1. Resolución de Conflictos Familiares

porque no pelean

hablando

que no pelean

no haciendo enojar a nadie

hombres y mujeres

bien

porque no es peleador

2. Relación madre-hijo

Cariño

en como lo trata

bien

LESLIE

Macronarrativa

1. Rol de género

1.1 Femenino

la Javiera

lava la loza

ordena

lava

porque es la única mujer

el hermano trabaja

y el papá está en el hospital

1.2 Masculino:

por que él (Felipe)

le dijo que pololeara con él (Juan)

para que le diera plata

y para que se fueran

Metanarrativa:

1. Relación con pares

se hace el amigo

porque él tiene plata

y se hace el amigo

para que le den plata

pero no es su amigo

2. Relación sexo opuesto

está celoso

de ella

porque él está pololeando con ella también.

VICENTE

Macronarrativa:

1. Rol de género:

1.1 Femenino

cuando uno después tiene pesadillas

obviamente quiere ver a su mamá

más a su mamá

porque la mamá

siempre es como la más regalona que el papá

por lo menos

lo que yo siento es que el niño

debe querer más a su mamá

en que la mamá

le debe hacer cosas

lo que las mamás siempre hacen

cocinar

lavar

todo eso

mi mamá le servía algo a mi papá

1.2 Masculino

siempre el hombre es más dominante

Metanarrativa:

1. Familia

ya vuelven a estar juntos nuevamente.

feliz

porque todos van a estar de nuevo.

bien

porque va a estar con su papá

y su mamá.

sí yo creo que sí

porque el papá quiere tanto al hijo

que quería volver con la mamá

para tener a su hijo y a ella.

se encontró con una señora

y a él le gustó esa señora

y después

se casó con la señora del otro lugar

y después

se separaron

porque el papá quería mucho a la mamá

y a su hijo.

yo creo que no

porque el papá

ya debió de haber aprendido

que es mejor estar con su familia

que con otras personas.

2. Inclusión del hijo en las decisiones y problemas familiares

porque un niño

casi siempre quiere la explicación de los papás

aunque estén haciendo algo bueno.

que ahora ellos se quieren más

y quieren estar más juntos

yo creo que le deberían contar

3. Problemas Familiares

eh...casi siempre el papá

deja a la mamá

por otra mujer

o por algún motivo de trabajo

o cosas así

yo creo que mal

porque a nadie le gustaría estar sin un papá

o sin una mamá.

van a haber problemas

cuando él tenga que volver a trabajar

y empiece todo el problema de nuevo

si es que empieza.

no se

4. Resolución de Conflictos:

yo creo que la mamá va a decidir eso

porque todavía no es el tiempo de que ellos duerman juntos

porque tal vez la mamá

todavía no le tiene mucha confianza a él.

yo pienso que ella le da un tiempo

para que ella piense

ella misma tiene un tiempo

para pensar si él vuelve.

porque la pueden volver a engañar

MAYKOL

Macronarrativa

1. Rol de género:

1.1. Femenino

mi mamá no toma

no hace na'

es sanita

no le gusta

pero igual baila

porque mi mamá cocinó

cuando mi mamá trabajaba

él cocinaba

1.2 Masculino

porque a mi papá no le gusta cocinar

antes cocinaba

salía a jugar a la pelota

salíamos a jugar a la pelota

nos poníamos a vender

porque ganaba plata

llegaba a la casa con 10 "lucas"

a comernos un completo afuera
porque a mi papá
antes no le gustaba cocinar
mejor gastar la plata
antes de estar cocinando
mi papá siempre le decía
que no quería hacer comida

Metanarrativa

1. Normas Familiares (Aceptable v/s Inaceptable)

porque estaba “curao”
se toma un pisco
un vaso no más

le dice que es aburría
a ella no le importa
que mi papá se pone “pesaito”
se pone pesaito

porque toma
porque así se pone mal
porque le hace mal
porque toma pastillas

2. Resolución de Conflictos Familiares

pero después cuando se enojan
¡así enojan!
mi mamá se va
y yo me quedo con mi papá
y mi hermana con mi mamá
pero después vuelven
porque ahora yo estoy con mi mamá
me gustaría vivir con mi papá
pero mi mamá dice que no
porque es muy porfiado
porque anda buscándonos por ahí

porque mi papá la fue a la molestar
y la echaron
empezó a molestar
porque no nos íbamos para la casa
le decía “vamonos pa’ la casa a constitución”

me gustaría irme a Porvenir
mi mamá
mi hermana
yo
porque anda buscándonos por ahí

3. Visión Crítica del padre

porque mi papá es flojo

que haga una vez en la vida algo

4. Relación padre-hijo

mi mamá

porque mi papá no me decía nada

no se hablaban

6.1.3 Fase 3: Comunicar lo que se ha Encontrado

Noveno Paso - Construcción de una Representación Sumaria

Nacemos en un mundo de historias y formamos nuestras identidades y elecciones de vida en términos de las narrativas culturales que están disponibles para nosotros; es por esto que los hallazgos de la presente investigación dan cuenta de estructuras Metanarrativas y Macronarrativas. La primera se “refiere a los constructos de la historia o de la persona en orden de delimitar y explicar los eventos problemáticos siendo recontados” (McLeod, 2000). Por su parte, la estructura Macronarrativa es la narrativa cultural que influencia la vida de cada uno, dice relación con las creencias de cada persona en torno a una “historia de vida buena” (McLeod, 2000), es decir, son aquellas creencias o imágenes que guían las acciones de cada cual y en base a las que se juzga el propio accionar y el de los otros.

En base a esto, luego del análisis realizado, distinguimos marcadamente en los relatos de los niños un tipo de estructura Macronarrativa que tiene relación con los Roles que debe asumir cada miembro de la familia (madre/padre, hija/hijo, hermana/hermano, etc.) según su género. Los niños manifiestan repetidamente a lo largo de sus historias qué función debe asumir cada miembro de la familia, en particular, el padre como proveedor y jefe de hogar, y la madre como encargada de las labores domésticas y de los cuidados del hijo, lo que a su vez permite que el niño la perciba como “más cariñosa” que el padre, quien era visto como distante y en algunas ocasiones cuestionado por su actuar. A pesar de lo anterior también manifiestan que estos roles pueden ser intercambiados, es decir, el hombre podría asumir las tareas de la mujer en el hogar y ésta la de proveedora, sin embargo, el ser proveedora no la libraría de las responsabilidades domésticas, ya que si bien el hombre las asumiría, lo haría sólo para “ayudar” a la mujer; e incluso él podría

oponerse a realizar algunas de estas labores a pesar de no estar trabajando remuneradamente.

Por otro lado, el rol de la mujer es presentado como un rol pasivo, ya que ella está al servicio del hombre y del(los) hijo(s), ella los atiende y les sirve y esto lo haría principalmente por cariño al hijo, pero también podría ser porque al hombre/padre no le guste que ella trabaje fuera del hogar. La mujer no lleva las riendas de su vida, no es ella quien toma las decisiones y cuando llega a hacerlo es porque el hombre se lo ha permitido y porque esta decisión lo favorece a él, aún cuando ella se vea postergada en sus necesidades y deseos. Las cosas que a él le ocurren también están determinadas por las acciones del hombre: es abrazada (quiera o no), es abandonada, molestada, dominada por el hombre.

Por otro lado, dentro de las estructuras Metanarrativas identificamos las siguientes: Relación Padre-Hijo, Relación Madre-Hijo, Inclusión del hijo en las decisiones y problemas familiares, Visión Crítica del Padre, Normas Familiares (Aceptable v/s inaceptables), Familia (cómo debe ser), Problemas Familiares, Resolución de Conflictos, Relación con Pares, Relación Sexo Opuesto. A diferencia de lo encontrado en la estructura Macronarrativa, aquí no hubo consenso en los relatos de los niños, ya que cada uno de ellos, a pesar de tener una historia de vida similar, es decir, marcada por la violencia de género, tenía diferentes formas de percibir y evaluar las estructuras señaladas anteriormente e incluso algunas de ellas no fue posible identificarlas en todos los relatos.

A continuación se exponen las estructuras identificadas en las historias de los niños de manera individual:

Bárbara nos plantea una estructura Macronarrativa en donde queda claramente definido el rol de cada miembro de la familia: el padre es el proveedor, es quien manda y es quien toma la iniciativa en la relación de pareja; la madre por su parte es la encargada de las labores domésticas y de cuidar al hijo, estas labores son realizadas con agrado por la madre porque a ella le gusta cuidar a su hijo, pero también lo hace porque al padre no le gustaría que ella trabajase fuera del hogar; el hijo se dedica a jugar y a estudiar. Esto lo podemos ver en los siguientes ejemplos extraídos del relato de Bárbara:

la mamá en la casa

cuida al hijo

cocina

y lava la ropa

no le gusta trabajar afuera

porque le gusta a ella cuidar al niño

y el papá no

porque tiene que mantener al niño

y a la mamá

porque a lo mejor no le gusta que trabaje la mamá

se están abrazando

el papá a la mamá

se ponen de acuerdo

donde quiere el papá

el que dice que se va a hacer

es el que manda

Las estructuras Metanarrativas identificadas en el relato de Bárbara son las siguientes: Resolución de Conflictos Familiares y Relación madre-hijo. Respecto de la

resolución de conflictos ella plantea como un valor el hecho de que las personas resuelvan sus problemas por otro medio que no sea la pelea, refiere que los conflictos se resuelven conversando, pero también expone que es mejor no hacer enojar a nadie, para no generar conflictos. Esto lo vemos reflejado en el siguiente extracto:

porque no pelean

hablando

que no pelean

no haciendo enojar a nadie

bien

porque no es peleador

Acerca de la relación madre-hijo, Bárbara refiere que la madre es cariñosa y que esto se evidencia en que la madre trata “bien” a su hijo, lo que a nuestro parecer sería una condición básica dentro de cualquier relación afectiva, y que por lo tanto esta estructura estaría marcadamente influenciada por el hecho de ser hija, y espectadora, de una mujer que vivió violencia grave dentro de su relación de pareja, ya que el cariño según Bárbara se debe manifestar en un “buen trato”. El siguiente extracto ejemplifica lo anterior:

(¿y ella que siente por el niño?)

cariño

(¿y el hijo cómo se da cuenta de que la mamá siente cariño por él?)

en como lo trata

(¿cómo lo trata?)

bien

Las estructuras, tanto Macronarrativas como Metanarrativas identificadas en el relato de Bárbara, darían cuenta de su historia de vida y de cómo ella, en su rol de observadora de la relación de violencia vivida por sus padres, ha ido incorporando las pautas relacionales de ellos, con una marcada diferencia entre hombre y mujer, donde ésta quedaría supeditada a las decisiones y necesidades del hombre, pero también ha comenzado a valorar como forma de resolución de conflictos el conversar y el no ser “peleador”, a pesar de tener incorporado el hecho de no hacer enojar a los demás para evitar los conflictos, que tiene directa relación con el ser mujer sumisa y/o dominada. Es importante destacar que Bárbara al estar residiendo en la Casa de Acogida Tragün y a pesar de no haber recibido tratamiento psicológico, ya ha comenzado a incorporar dentro de su narrativa un discurso donde la herramienta para resolver los conflictos es la conversación y el entendimiento entre los interlocutores, no dejando de lado el hecho de que está dispuesta a ceder antes de generar conflictos.

Leslie, por su parte nos entrega un relato que a primeras luces nos parece lleno de imaginación y muy distante de la realidad, sin embargo, en su narración la estructura Macronarrativa aparece muy definida y queda claramente diferenciado el rol de género femenino y masculino, en donde lo masculino es superior a lo femenino, esto a pesar de que su historia se trata de dos hermanos (Felipe y Javiera) que buscan estafar a Juan; Felipe, el hermano de Javiera, es quien toma las decisiones, él resuelve que van a estafar a Juan y cómo hacerlo, es él quien le ordena a Javiera hacerse pasar por polola de Juan y robarle el dinero que luego se repartirán. Javiera por su parte obedece a Juan y además de cometer el robo, ella debe realizar las labores domésticas, ya que como plantea Leslie “es la única mujer”. En el siguiente extracto de su historia se ejemplifica claramente lo expuesto:

la Javiera

lava la loza

ordena

lava

porque es la única mujer

por que él (Felipe)

le dijo que pololeara con él (Juan)

En el relato de Leslie fue posible identificar las siguientes estructuras Metanarrativas: Relación con pares y Relación sexo opuesto. En cuanto a la Relación con los pares, ella nos plantea una relación de interés y deshonesto; así, también la relación con el sexo opuesto está marcada por emociones y sentimientos negativos como los celos, el interés y la traición. Los siguientes extractos reflejan lo anterior:

se hace el amigo

porque él tiene plata

y se hace el amigo

para que le den plata

pero no es su amigo

está celoso

de ella

porque él está pololeando con ella también.

Las estructuras encontradas en el relato de Leslie, dan cuenta de la perspectiva que ella ha ido incorporando en torno al ser mujer, quien debe ser obediente y satisfacer los deseos y mandatos del hombre, sea éste su pareja, hermano, padre, etc.

Se deriva de su relato también la forma de resolver conflictos, ella lo manifiesta a través de la venganza por sobre el entendimiento con el otro.

Por otro lado, dan cuenta del tipo de relación que ella pudiera estar estableciendo con quienes la rodean, o llegar a establecer en el futuro, basada en la desconfianza y los celos. Leslie a pesar de llevar más tiempo residiendo en la Casa de Acogida Tragün y de estar recibiendo algún tipo de ayuda psicológica (no sistematizada), nos entrega un relato marcadamente inclinado hacia la superioridad masculina y hacia la desconfianza en las relaciones interpersonales, lo cual se contrapone con el discurso que circula dentro de la casa.

Vicente en su relato manifiesta claramente las desigualdades de género. Él plantea diferencias marcadas entre el padre y la madre: el padre es el proveedor, es más dominante, por tanto es quien toma la iniciativa en el contacto físico de pareja y también es el responsable del quiebre de la unidad familiar, ya sea por razones “ajenas” a él, como tener que ir a trabajar a otra ciudad, o por razones propias como abandonar a la familia por otra mujer. La madre por su parte es cariñosa, lo que se evidencia en que cuida al hijo y cumple con las labores del hogar, pero también es una mujer pasiva, que es abandonada por su pareja y sólo puede decidir cuando él se lo permite, ya que cuando él quiere volver a la casa después de haber cometido un error le da la libertad a la mujer de elegir el momento cuando vuelvan a reestablecer su vínculo de conyugal. En el siguiente párrafo encontramos ejemplos de esto:

más a su mamá

porque la mamá

siempre es como la más regalona que el papá

mi mamá le servía algo a mi papá

en que la mamá

le debe hacer cosas

lo que las mamás siempre hacen

cocinar

lavar

todo eso

siempre el hombre es más dominante

eh...casi siempre el papá

deja a la mamá

por otra mujer

o por algún motivo de trabajo

o cosas así

entonces

yo creo que la mamá va a decidir eso

porque todavía no es el tiempo de que ellos duerman juntos

Dentro de la historia de Vicente fue posible identificar las siguientes estructuras Metanarrativas: Familia, Inclusión del hijo en las decisiones y problemas familiares, Problemas Familiares, Resolución de Conflictos. El padre a pesar de no ser presentado como una persona cariñosa, es una figura significativa en el relato de Vicente, ya que nos plantea como un hecho de gran importancia, para un niño, el estar con ambos progenitores. Además, refiere que el amor que el padre siente por el hijo es relevante para

que el primero decida volver a casa, así, también relata que el hijo debe ser incluido en los problemas familiares informándolo de las decisiones de pareja ante cualquier eventualidad positiva o negativa para la familia (Inclusión del hijo en las decisiones y problemas familiares). En cuanto a la resolución de conflictos adquiere relevancia en el relato de Vicente el hecho de que el que comete un error debe someterse a la voluntad del otro, en su caso como el hombre cometió un error adquiere un rol pasivo que acata las decisiones de la mujer. Es importante que Vicente al momento de la entrevista llevaba poco tiempo en la casa de acogida, por lo que no había iniciado ningún tipo de ayuda ni proceso terapéutico (ni individual, ni grupal) y que su discurso no se encuentra influenciado por la organización. A continuación se presentan algunos ejemplos:

sí yo creo que sí

porque el papá quiere tanto al hijo

que quería volver con la mamá

para tener a su hijo y a ella

porque un niño

casi siempre quiere la explicación de los papás

aunque estén haciendo algo bueno

eh...casi siempre el papá

deja a la mamá

por otra mujer

o por algún motivo de trabajo

o cosas así

yo creo que mal

porque a nadie le gustaría estar sin un papá

o sin una mamá

Maykol es el único niño que nos relata una historia de su propia vivencia, y que desde un principio plantea a sus padres y a él mismo como protagonistas de su relato. La estructura Macronarrativa que se identifica dentro de su narración, si bien plantea la diferencia de género, lo hace con una crítica en ocasiones velada y en otras explícita hacia su padre, ya que es su madre quien realiza la labor de proveedora del hogar y su padre, que no trabaja, al menos no de manera estable, tampoco se responsabiliza por las labores domésticas, sino que las evade. A pesar de ser la mujer quien lleva el sustento económico a este hogar igualmente es evidente en el relato de Maykol la desigualdad a favor del padre; la madre se muestra complaciente y servicial con su pareja, incluso en las ocasiones en que no está de acuerdo con su actuar. Esto queda ejemplificado en el siguiente texto:

no le gusta

pero igual baila

porque mi mamá cocinó

a comernos un completo afuera

porque a mi papá

antes no le gustaba cocinar

mejor gastar la plata

antes de estar cocinando

mi papá siempre le decía

que no quería hacer comida

Dentro de las estructuras Metanarrativas que fue posible identificar en el relato de Maykol se encuentran las siguientes: Normas Familiares (Aceptable v/s Inaceptable), Resolución de Conflictos Familiares, Visión Crítica del padre, Relación padre-hijo. A pesar de que Maykol critica abiertamente la actitud de su padre y acepta la decisión de su madre de estar lejos del padre, él ha incorporado dentro de las normas familiares pautas de conductas que, si bien son reprochables por la familia, se justifican dentro de la misma. Por otro lado, como forma de resolución de conflicto de sus padres le ha tocado vivir el abandono por parte de la madre y quedarse bajo el cuidado de este padre poco responsable, para luego volver a la unión familiar una vez pasado el conflicto, lo que en esta ocasión fue distinto ya que él se encuentra junto a su madre y su hermana en la Casa de Acogida. Todo esto deriva en una manera de resolución de conflictos basada en el escape, donde los padres prefieren separarse para resolver sus dificultades antes de enfrentarlas acertadamente. Debido a las experiencias de Maykol como observador y participe de la relación de violencia grave que viven o han vivido sus padres, ha ido incorporando una visión con menos diferencias de género, en la cual está presente el compartir las tareas y responsabilidades, pero también ha incorporado la justificación de las conductas reprochables, lo que podría llevarlo en el futuro a repetir las pautas de su padre. Es importante destacar que Maykol lleva un proceso de ayuda psicoterapéutica en la Casa de Acogida Tragün y que éste le podría estar ayudando a desarrollar este discurso más inclinado hacia la igualdad de género, pero no deja de ser preocupante las pautas de resolución de conflictos que ha ido incorporando, que dicen relación con evadir la situación e irse del lugar. Los siguientes son ejemplos de lo expuesto:

porque estaba “curao”

se toma un pisco

un vaso no más

le dice que es aburría
a ella no le importa
que mi papá se pone “pesaito”

me gustaría vivir con mi papá
pero mi mamá dice que no
porque es muy porfiado
porque anda buscándonos por ahí

porque mi papá es flojo
que haga una vez en la vida algo

Décimo Paso - Interpretación teórica

La narrativa que emerge en las historias de los niños entrevistados nos da cuenta de la manera en que ellos van configurando su historia familiar y su interacción con los distintos miembros de su familia, desenvolviéndose en un contexto particular donde se proporcionan los primeros formatos de interacción y las primeras realidades construidas. De esta forma, “los relatos moldeados por esta “cultura familiar” podrían estar presentes - actualmente o en el futuro- en el establecimiento de patrones de interacción que permiten la aparición, mantenimiento y repetición de la violencia” (Bruner, 1988). Esta narrativa sirve de contexto, dentro del cual las diferentes historias de los niños pueden ser comprendidas.

El marco de la cultura pone a disposición de sus participantes ciertos papeles que deben asumir cada uno de los miembros que integran una familia, en el contexto de la historia de cada uno de los niños. En el caso de los papeles que una mujer puede representar, dado el contexto de la cultura patriarcal de la que forma parte, éstos se ven restringidos de acuerdo a cánones que son esperables y que dictan ciertas características que debe adoptar. Es así como las mujeres, madres de estos niños, adoptan un papel “sumiso” y de “víctima” dentro de la historia que ellos articulan, asumiendo la construcción normativa de su identidad de género, dada por la cultura del patriarcado. La identidad de madre, que configuran los niños, en torno a las cualidades canónicas esperadas para la mujer son: la necesidad de protección por parte del hombre, la aceptación de sus decisiones y acciones aunque no esté de acuerdo y la responsabilidad de llevar a cabo las labores del hogar. La aparición de éstas cualidades en las historias de los niños reproduce la diferencia entre los géneros que prescribe la cultura patriarcal, en la medida que la mujer asume esta posición “pasiva” y de “necesitar” protección y de acatar las

decisiones del hombre. Por otra parte, las diferencias de género expresadas por los niños en las historias que relatan se ve acentuada en la identidad de padre configurada por ellos, ya que él es quien domina la relación, toma las decisiones acerca de las actividades que realizará su familia y por tanto es quien “manda en la casa”; si bien puede “cooperar” en las labores del hogar y en el cuidado de los hijos, este papel no le corresponde a él, sino a la madre. Estas diferencias de roles que los niños manifiestan en su historia van configurando su interacción con el sexo opuesto y su experiencia de lo que significa una familia.

La narración que construyen los niños acerca de su propia experiencia, surge en el marco más amplio dado por la cultura, y éste ofrece una serie de discursos que se encuentran disponibles para interpretar la realidad, por tanto, se infiere de las historias de los niños que lo masculino ocupa una posición de superioridad con respecto a lo femenino, ya que es el hombre quien establece las reglas de la relación de pareja y vela por su cumplimiento. Por su parte, la mujer valida este papel asumido por el hombre, así, padre y madre se comprometen con formas de ser y actuar que van constituyendo un marco normativo que regula la relación. Con esto, el niño define la forma de vivir en el mundo, las relaciones interpersonales y el papel que ellos van a asumir dentro de sus relaciones sociales, de pareja y de familia.

De acuerdo a los relatos de los niños, el ejercicio de la violencia se naturaliza y queda invisibilizado cuando dentro de la familia, como contexto relacional, se comparte un origen cultural y se conceptualiza como una forma válida de relacionarse en función de los papeles que han asumido los miembros de la pareja: el hombre de dominación y la mujer de sumisión. Así, son reproducidas las verdades normalizadoras sobre la forma de ser pareja que están presentes en la cultura patriarcal y que definen la relación como

jerárquica, donde el hombre se posiciona en un lugar superior. Esto se relaciona con una manera determinada de ser pareja en el presente y con las prescripciones sobre cómo deberán comportarse en el futuro, contribuyendo así, a la permanencia de la cultura patriarcal como forma de organizar las relaciones dentro de la familia. La narración que los niños hacen acerca de su propia experiencia participando en el contexto dado por la cultura patriarcal conlleva a que signifiquen y construyan su identidad en torno a las diferencias de género, de este modo su identidad se va configurando en función del rol de género que le corresponde y de lo que canónicamente se espera de él/ella, hombre/mujer en un futuro; además significa como dinámica de interacción aquella donde la cultura patriarcal asume determinados roles y “papeles” de hombre y mujer dentro de la familia. En sus narraciones los niños asumen el ser familia como la convivencia entre dos personas en un espacio común, donde el sentido de la mujer como madre es el papel principal que desempeña, que es puesto por sobre el de ser pareja. De esta manera los niños le asignan aquél papel en que se manifiesta responsabilidad de otorgar protección y cariño a los hijos. Por otra parte, el hombre dentro de la familia denota su papel de padre como mantenedor económico de ésta.

De esta manera, el niño crece en medio del conflicto entre los géneros masculino y femenino, surge en estas circunstancias como resultado de la oposición de poder entre la madre y el padre en la cual tienen que vivir (Maturana, 1993), esto porque en sus relatos los niños asumen que a sus padres según el sexo tienen le corresponden ciertos roles o papeles dentro de la familia, que son validados por ellos, en términos de Bruner como lo canónico, lo esperado.

Por una parte, en las historias contadas por los niños, la madre, como mujer, es el referente de cuidado y apego que ellos han tenido, por lo que van configurando su

identidad de niño o niña en base a esta relación materno-infantil donde se evidencia el poder que adquiere la mujer como madre, pero luego, a medida que van siendo capaces de participar de forma activa en las interacciones que se desarrollan dentro del núcleo familiar pasan a una cultura con un marcado poder paterno, es en este proceso de formación de identidad de estos niños, donde construyen y significan la continua oposición entre el poder de su madre y el poder de su padre como si se tratase de una oposición natural biológica entre el hombre y la mujer, como si la dominación cultural de la mujer por el hombre fuese expresión de la superioridad intrínseca de lo masculino sobre lo femenino (Maturana, 1993).

Así, su la identidad se va configurando en la manera en cómo se cuentan y quiénes son dentro de la historia de su vida y dentro de su contexto familiar particular, si bien los niños se posicionan en el papel de relator, de observador de las historias que cuentan, dentro de su relato adquieren el papel de personaje principal, ya que son ellos desde su propia perspectiva quienes configuran el marco sobre el cual basan su relato, es importante rescatar en palabras de Guidano (1996) que, si bien esta identidad es algo que surge cuando el niño es capaz de poner en el lenguaje las características del personaje en la historia de sí mismo, esta identidad se forma desde los inicios de la vida del infante, no terminando nunca de desarrollarse. El contexto particular que han vivido en sus hogares, dentro de su familia así como también el hecho de que hoy se encuentran viviendo en la Casa de acogida Tragün, configuraron, configuran y configuraran su propia identidad en interacción con su medio social particular y con el medio global que es la cultura en la cual se encuentran inmersos.

En sus relatos, los niños manifiestan un interés por contar su historia de cierta manera, aquella que está en concordancia con lo esperado por la sociedad, en sus relatos si bien se encuentra una marcada definición de su identidad en base a la cultura patriarcal, también están teñidas por el discurso de la igualdad entre géneros, y es aquí donde se pone de manifiesto el hecho de que los niños aprenden que ante un conflicto su tarea consiste en equilibrar sus deseos con el compromiso hacia otros miembros de la familia, donde la acción no es suficiente para lograrlo, y tan importante como actuar es contar la historia apropiada, situar sus acciones y sus metas bajo una luz de legitimidad (Bruner, 1998), por un lado invisibilizan y normalizan la diferencia de poder entre sus padres, en la forma de resolver conflictos y cumplir con sus roles en la vida cotidiana, pero por otro, desaprovechan la diferencia que se establece en las labores que desarrollan dentro de la interacción familiar, por tanto, para explicarse los eventos que ocurren en su vida los niños relatan y dramatizan circunstancias atenuantes que rodean a las rupturas que dan origen a los conflictos, el objetivo de tales narraciones, en este caso no es tanto el de reconciliar o legitimar, sino de explicar y hacer comprensible lo sucedido, contrastándolo con el telón de fondo de lo que es habitual, aún cuando el hecho de comprender lo sucedido no haga que les resulte más agradable lo que acontece en su vida familiar.

En los relatos de estos niños se ve reflejada la importancia del contexto cultural dentro del cual estas narrativas surgen. Según Vigotsky, las identidades de madre y padre más que ser un mero resultado del aprendizaje cultural, resultan ser significaciones propias que realizan los niños en base a la observación. Lo anterior se ve reflejado en los relatos donde aparece el rol de madre protectora, asociada principalmente al cariño y un rol de padre rígido como principal mantenedor económico. Estas son configuraciones que el propio niño elabora en base al contexto dentro del cual ha convivido o convive actualmente.

De esta forma no es la familia quien enseña al niño el como debe significar los roles, es el propio niño quien observa y elabora sus propios significados en base a lo que vive y observa, elementos que quedan reflejadas en las narraciones. De acuerdo a lo anterior Vigostky postula que el aprendizaje, más que un proceso de asimilación – acomodación, resulta ser un proceso de apropiación del saber exterior. En este sentido, las relaciones interpersonales cobran gran relevancia. Sobre estos principios es que se da el aprendizaje y significaciones en los niños, en las relaciones que este establece con sus padres y su familia, que son las personas mas cercanas a el.

Es por ello importante considerar la mediación cultural que actúa sobre la elaboración de los significados en las historias narradas. Se puede observar la influencia de esta en una marcada identidad patriarcal. El niño se encuentra inmerso en una cultura donde sus significaciones han sido moduladas por esta identidad cultural y sus propias vivencias violentas. En este sentido la influencia de su contexto actual se ve reflejado en opiniones de igualdad con respeto a los derechos de ser Padre y Madre en la familia, pero manteniendo una diferenciación de roles con respecto a las funciones y obligaciones que estos cumplen dentro de la propia dinámica familiar.

La casa de acogida Tragün, donde se encuentran los niños hoy con sus madres, es un contexto particular de relaciones sociales donde se producen mediaciones simbólicas y donde circula el discurso propio de esta institución, discurso que se relaciona con el valor de la igualdad y el derecho de las personas. La narrativa de los niños nos permite inferir que significan su estadia posicionando a la madre en el papel de víctima, donde ellos son sus acompañantes, ya que, según sus propias historias, los niños deben quedarse con ella porque es el rol que les corresponde dentro la familia. Ella es quien los cuida, los protege, y quien se hace cargo de ellos. Significan al padre como una figura

importante dentro de la construcción familiar, y por ello, aunque éste aparece como el responsable del hecho de que se encuentren viviendo en un lugar distinto a su casa, él es necesario para constituir una familia y mantener así la dinámica familiar.

En base a las narrativas de los niños, ellos reconocen a la Casa de Acogida Tragün como un lugar de paso y espera para cuando la familia se vuelva a reestablecer, es decir, vuelva a estar unida, como debe estar; es relevante el hecho de que para que esto ocurra el padre debe llevar a cabo ciertas transformaciones o requisitos que sólo son relevantes para la madre y no para los niños.

Las narraciones de estos niños, por tanto, nos resultan interesantes, ya que, se presentan como un elemento clave para sacar a luz las pautas con las cuales el niño maneja su visión de realidad, su forma de pensar y actuar, pero que conserva una marcada influencia en relación al entorno dentro del cual el niño ha significado el mundo. Lo que da claras pautas acerca de la identidad que el niño va configurando en contextos tan particulares y propios e influidos por la cultural social de la cual son partícipes, generando disrupciones o canonicidades entre lo que presencia dentro de su marco de interacción particular y aquel que presenta la cultura como marco general.

6.2 Análisis Dramatúrgico

Bárbara

Mediante la primera etapa del análisis dramatúrgico, el cual consiste en la identificación de los campos de identidad, es posible encontrar en el relato de Bárbara tres protagonistas de la historia: Christopher, el hijo de 9 años; Christopher padre, de 30 años; y Mariela, la madre de 31 años. Ya que el antagonista es definido por Goffman como aquel personaje que mantiene ideas opuestas a los valores y creencias de la propia historia narrada, podría afirmarse que no existe un antagonista en este relato. Sin embargo, sí es posible identificar a una audiencia: los compañeros de colegio de Christopher hijo, los cuales son observadores neutrales de la historia.

Al elaborar el campo diagnóstico y preguntarnos qué es lo que ocurre entre los personajes se percibe un sistema interaccional familiar determinado, con roles que, si bien podrían intercambiarse, se encuentran claramente definidos: la madre se queda en la casa cuidando al niño, y el padre cumple con las labores de proveedor. El niño, por su parte, se dedica a jugar y a estudiar. Cada miembro de la familia participa con su granito de arena en la perpetuación de los patrones interaccionales de la familia.

Cuando se identifica el género dramático, es importante considerar la meta, resultado, objetivo o valor que, según Gergen, debe estar presente en toda historia. Si se pensara que la meta de esta historia es la tranquilidad familiar, ya que Bárbara frecuentemente alude a la ausencia de discusiones o peleas cuando los miembros de la familia se sentían bien (E: “¿y cómo se llevan estos papás?” B: “bien, porque no pelean”), esta historia constituiría una narrativa estable, es decir, una historia en la cual la vida

simplemente continúa, de una manera cotidiana. En este sentido, la historia podría clasificarse como un drama donde no existe un carácter dramático definido y en el que se combinan aspectos trágicos y cómicos, ya que el drama pretende representar la vida tal cual es.

Leslie

Al realizar la primera etapa de identificación del campo de identidad, es posible reconocer a dos protagonistas en esta historia: los hermanos Felipe y Javiera. El antagonista sería Juan, quien no sólo no comparte las creencias y valores de los protagonistas, sino que además es engañado por ellos. La audiencia estaría compuesta por el padre de los protagonistas, Felipe y Javiera, y por el padre de Juan.

Respecto a la elaboración del campo diagnóstico, es posible reconocer en la historia desde un principio un acuerdo entre Felipe y Javiera con el sentido de estafar monetariamente a Juan. Los hechos son relatados manteniendo un suspenso latente frente a la propia intención de los personajes, transformando la situación desde una supuesta infidelidad de Javiera hacia Felipe con su amigo Juan, hasta una evidente venganza y acuerdo entre la pareja contra Juan, debido a que este último en el pasado mandó a matar al papá de Felipe, el cual sobrevivió, pero quedó gravemente herido y actualmente se encuentra en un hospital. Durante el relato de estos hechos queda al descubierto que Javiera y Felipe son hermanos, dando un peso mayor a la motivación de sus propios actos. Para finalizar, Javiera logra robarle dinero a Juan y se lo reparte con su hermano Felipe. En base a lo anterior es posible concluir que los acontecimientos se encuentran en gran medida marcados por un sentido de “venganza”, llevada a cabo por las propias manos de los protagonistas frente a los hechos injustos que pudiesen haberse presentado, no existiendo por parte de éstos un cuestionamiento con respecto a juicios de valor.

En la identificación del género dramático, se puede reconocer de inmediato un relato con las características particulares del suspenso. Existe ya en la historia un hecho principal, la

golpiza hacia el padre de Javiera y Felipe por parte del padre de Juan, el cual motiva a los actores a desarrollar los acontecimientos en base al concepto de venganza. La información es revelada gradualmente a lo largo del desarrollo de la historia, manteniendo el interés del lector hasta el final. Si se define como meta u objetivo de la historia el logro de la venganza de los hermanos, se podría decir que esta historia es una comedia, en la que “todos viven felices para siempre” en lo que a los protagonistas se refiere, mientras que Juan, el hijo del agresor, debe sufrir el desengaño por parte de Javiera y la pérdida de su dinero. Para Juan es una tragedia, pero Juan no es más que el antagonista de esta historia, la cual tiene un final feliz para sus protagonistas.

Vicente

Al identificar los campos de identidad del relato de Vicente, es posible concluir que los protagonistas de la historia son el hijo y su madre. El padre, en cambio, sería el antagonista, ya que su actuar iría en contra de los principios y valores que rigen a los protagonistas de la historia, los cuales se centran en la protección de la unidad familiar y en el amor filial. La audiencia estaría compuesta por un solo personaje, que si bien es un observador de la historia, sí se ve afectado por los hechos de ésta: la señora que el padre conoce lejos de la familia y con la cual se casa, para después abandonarla y así volver con su familia.

En la elaboración del campo diagnóstico es posible identificar situaciones tales como engaños, infidelidad, abandono por parte del padre hacia la familia, y luego hacia su nueva “esposa” para reconciliarse con la familia perdida. Finalmente se da el arrepentimiento del padre y el perdón de la madre, con la subsecuente reunificación familiar.

Cuando se identifica el género dramático, podría decirse que esta historia constituye un relato progresivo, en el sentido de que comienza con la separación de la familia, pero luego el padre aprende su lección y vuelve al hogar, sabiendo de que “es mejor estar con la familia que con otras personas”. Sin embargo, no podemos olvidar el hecho de que este final no es un final definitivo: el padre podría cambiar de opinión en cualquier momento y volver a engañar a la madre y abandonarla junto a su hijo. Es por esta razón que la historia es definida como un drama, con elementos cómicos y trágicos, que termina como una comedia en la cual en cualquier momento podría desatarse la tragedia.

Maykol

En la etapa de identificación del campo de identidad, se reconocen de inmediato dos protagonistas activos. En primer lugar Francisco, el padre, y en segundo lugar Claudia, la madre. Con respecto a los antagonistas, no es posible distinguir de acuerdo al desarrollo de los acontecimientos un personaje que se mantenga ajeno a los valores y creencias de esta historia. Como parte de la audiencia puede mencionarse al narrador de la historia, el propio Maykol, y su hermana. Él no es protagonista ya que su rol en la historia es pasivo; no tiene la capacidad de tomar decisiones ni de ayudar a los protagonistas a solucionar sus problemas, pero sí se ve afectado, junto con su hermana, por los acontecimientos del relato.

Con respecto a la elaboración del campo diagnóstico, se puede identificar claramente el espacio donde se presentan los hechos y se llevan a cabo los acontecimientos. El hecho que desencadena la historia ocurre en una fiesta en la casa de la familia, la noche de año nuevo. En base a este escenario ocurren diversos actos que generan que el personaje de Maykol saque a la luz recuerdos y reflexiones, pensamientos en donde se encuentran presentes disconformidades y culpas con respecto a su padre, discursos que presumiblemente no han surgido de él sino que de su madre u otros familiares o amigos, que van siendo el hilo conductor principal en el desarrollo de esta trama.

El argumento principal se desarrolla en base a la figura de Juan como un padre que no trabaja y que prefiere presentar excusas para no hacerlo (“porque perdió el carné”), un sujeto que no asume responsabilidades y que, a pesar de tener la intención de mantenerse unido a la esposa y con ella a los hijos (lo cual se hace manifiesto cuando la

va a buscar a su trabajo para que vuelva a la casa), resulta ser el gestor de los conflictos relacionales dentro de la familia. La madre se ve obligada por este motivo a tomar las riendas en base a la falta de un sustento monetario estable para que la familia pueda subsistir. Si bien la madre se esfuerza por mantener la cohesión familiar, siendo complaciente, aceptando el alcoholismo y la irresponsabilidad del padre, manteniendo a su familia, llega un momento en el que se pone al descubierto la necesidad de equilibrar las funciones en la casa, y que cada actor tenga conciencia de quién es dentro de ella, y qué función cumple para que ésta pueda mantenerse como un sistema estable. Ya que esto último es imposible de llevar a cabo, se produce la ruptura del núcleo familiar.

Esta historia se aleja de la meta que tanto narrador como los protagonistas buscan: la unión de la familia. En este sentido es posible catalogar este relato como una tragedia, donde se pone en relieve el fracaso de los intentos de los personajes principales de la historia para mantener la unidad familiar, debido a los mismos patrones interaccionales que ellos mantienen. Finalmente han de conformarse con la separación de la familia, la cual provoca tristeza en Maykol y probablemente también en la madre, mientras el padre los busca en las calles.

En base a los resultados obtenidos a partir de este análisis, es posible concluir que los niños entrevistados significan sus historias como un drama. Ya que las historias son construidas a partir de los significados que ellos tienen en base a sus propias experiencias, puede interpretarse que la vida de estos niños les ha entregado vivencias teñidas de elementos dramáticos, los cuales utilizan para elaborar sus historias.

Además de significar las historias como dramas, es posible distinguir dentro de su trama un claro predominio de elementos propios de una tragedia, por sobre aquellos pertenecientes al género de comedia.

Por otra parte, y a diferencia de lo que podría pensarse en base a las experiencias de los niños y a su estadía en la casa de acogida Tragün, no siempre aparece en sus historias la figura del padre como antagonista, lo que significa que éste comparte los valores de los protagonistas, los cuales se basan en las ideas y creencias que los niños reflejan, es decir en los significados con los que elaboran su percepción del mundo.

Es importante destacar el hecho de que en todas las historias narradas se encuentra presente la familia como principal escenario donde ocurren los acontecimientos. Incluso en la historia más creativa, la de Leslie, los protagonistas son hermanos que tratan de vengar a su padre. La unión de la familia aparece como un valor positivo en todas las historias.

Se evidencia en la mayoría de estos dramas una marcada diferencia de roles de género entre los protagonistas, el padre como proveedor y la madre como protectora. Sin embargo, se observa en estas narraciones una igualdad de derechos en los temas que dicen relación con la integridad física.

CAPITULO SEPTIMO

VII CONCLUSIONES

Una vez realizado el análisis narrativo y dramático, podemos concluir que en base a los relatos, los niños, hijos de mujeres que han sufrido violencia grave en la pareja, significan a la familia en base a diversas dinámicas relacionales y contextuales. La visión con respecto a la familia de acuerdo a los resultados obtenidos se encuentra principalmente mediada por las relaciones, normas y visiones de los propios miembros del grupo familiar al cual pertenece el niño. Estos aspectos se encuentran de igual manera ligados a temáticas de roles de género y a la propia identidad construida por el niño en base a su pertenencia.

En lo referido a las relaciones con los adultos, se observa que algunos niños adquieren los patrones relacionales que establecen sus padres dentro de la familia. En este sentido los niños van significando una particular manera de relacionarse, mediada por el contexto violento donde este ha crecido.

Se ha observado de acuerdo a los resultados que algunos niños ven el lenguaje como una herramienta de resolución de conflictos. Validan esta opción como el método más adecuado de relacionarse entre los miembros de la familia en momentos de tensión. Lo anterior se refleja en la significación que realiza el niño de las situaciones violentas, donde no quedan de manifiesto acciones físicas sino palabras que denotan marcadas diferencias de género.

En lo que se refiere a la construcción de identidad de los niños, que se va generando a partir de dinámica relacional familiar, se rescata el rol de observador pasivo del niño, víctima de las circunstancias vividas por sus padres, donde visualiza a la madre como receptora de la violencia y al padre como responsable de lo que ocurre con su familia. Desde este rol pasivo y desde la influencia de una dinámica familiar teñida por una cultura patriarcal donde el hombre domina a la mujer, el niño va construyendo una comprensión de futuras relaciones y el papel que cumplirá dentro de ellas.

Se manifiesta como relevante el hecho de que los niños, por la etapa del desarrollo en que se encuentran, y sus madres, por permanecer dentro de una dinámica de interacción violenta, no han desarrollado completamente los recursos propios para generar por sí mismos un cambio en su dinámica familiar, lo que dificulta la intervención psicológica. Este hecho fomenta la vulnerabilidad del niño, ya que en la Casa de Acogida Tragün no se encuentra un programa de intervención clínica sistematizada para los niños que acompañan a las madres que han vivido violencia grave.

En este sentido, además de las transiciones propias del desarrollo por las que pasan estos niños, deben sobrellevar el hecho de que la experiencia violenta de que han sido testigos se agrava, porque el agresor es su propio padre, su figura central y de referencia; otro hito fundamental en la vivencia de estos niños es que la violencia ocurre dentro de su propio hogar, significado por ellos como un lugar de refugio y protección.

En algunas historias se observa que los niños se encuentran a merced de sentimientos como la indefensión, la desconfianza, el miedo y/o la preocupación sobre la posibilidad de que la experiencia pueda repetirse, lo que podría constituir una amenaza continua percibida como incontrolable. De acuerdo a esto, podrían derivarse en los niños

efectos directos a nivel sintomatológico, además de un importante factor de vulnerabilidad frente a su posterior ajuste psicológico.

La vivencia por parte de los niños de situaciones de violencia cobra un significado crucial puesto que las experiencias vividas en esta etapa del desarrollo se constituyen en un factor de considerable importancia para el posterior desarrollo y adaptación a su entorno. Los niños aprenden a definirse a sí mismos, a entender el mundo y a cómo relacionarse con él a partir de lo que han vivido en su entorno más próximo que es la familia.

Por otra parte, la supervivencia intergeneracional de la violencia, y concretamente de la violencia de género, está determinada en gran medida por la influencia de factores de tipo cultural y educacional. Entre ellos, cobra especial relevancia los sistemas de valores que atribuyen una superioridad innata en los hombres respecto a las mujeres y la aceptación de la violencia como un medio válido para la resolución de conflictos. Estos niños se ven expuestos no sólo a la influencia de factores de su entorno sociocultural, sino también a la propia experiencia de vivir, como testigo y víctima, la violencia dentro de su contexto familiar. Con esto, interiorizan una serie de creencias y valores negativos sobre las relaciones con los otros, especialmente sobre las relaciones familiares y la legitimidad del uso de la violencia como método válido para la resolución de conflictos, fruto todo ello de la interacción tanto de factores culturales como sociales.

Derivado de las propias narrativas expresadas por los niños es posible visualizar una socialización diferencial de género y una aceptación social del uso de la violencia dentro del sistema familiar, lo cual se presenta como trascendental a la hora de evaluar cómo los niños significan el sistema de interacción de la familia.

En las entrevistas realizadas para esta investigación se encontró que los niños fueron más productivos al momento de generar sus relatos y sentirse parte de ellos. Los niños se presentaban como protagonistas o partícipes de las historias, mientras que las niñas relataban la historia como narradoras, y no como personajes. Se podría interpretar que las niñas, por el hecho de formar parte del género femenino, prefieren no sentirse identificadas con el rol que sus madres cumplen en el hogar, y por lo tanto sus relatos se alejan de lo que ocurre en sus casas y de las relaciones parentales. Bárbara coloca en su relato a un niño en vez de una niña, lo que le permite evadirse como personaje de la historia que está contando. En cambio, los niños no tienen problema respecto a la identificación de género, ya que pareciera ser que el hombre cumple en la familia un papel de control al cual la mujer se encuentra supeditada.

Dentro de la muestra utilizada para nuestra investigación, dos niños se encontraban sin tratamiento terapéutico, y dos con un proceso ya iniciado. En el relato de estos niños queda de manifiesto la polaridad entre los géneros, en términos de roles y jerarquía, siendo en algunos casos contradictorio al discurso institucional. Por otro lado tampoco es posible identificar en los relatos de los niños un discurso institucionalizado respecto de las diferencias de roles o de género, sólo se encontró una concepción compartida en cuanto a la resolución de conflictos a través de modos no violentos. Así también, el discurso que circula en la casa de acogida es independiente del tiempo que llevan en la institución y del proceso terapéutico del cual los niños forman parte.

A raíz del análisis realizado y las graves repercusiones que para los niños tiene la exposición a situaciones familiares de violencia proponemos una posible implementación y desarrollo de un programa de intervención para estos niños. Estas intervenciones

pueden llevarse a cabo en forma de tratamiento de las secuelas traumáticas a nivel individual, en programas psicoeducativos y de apoyo a nivel grupal, o en programas de intervención conjunta sobre los niños y sus madres. Se trata de personalizar una serie de recursos y estrategias concretas que ayuden a los niños a afrontar tales situaciones y le proporcionen un mayor sentimiento de seguridad y control.

Para esto, creemos que es necesario evaluar el impacto que la situación ha tenido en los niños, al momento de ingresar en la Casa de Acogida, para así poder definir el tratamiento adecuado para cada uno. También es importante incluir en los procesos terapéuticos de los niños las diferencias entre sexo y género, especialmente los roles que hombre y mujer cumplen culturalmente. Por otra parte, nos parece fundamental realizar un trabajo terapéutico de resignificación respecto a la familia y a las interacciones que conforman las relaciones al interior de ésta las que se encuentran a la base de los patrones de interacción violenta.

7.1. Interrogantes de la Investigación y Sugerencias para futuras Investigaciones

A raíz de nuestra investigación surgen interrogantes acerca del consenso o visión homogénea que pueda existir dentro de la Casa de Acogida Tragün respecto a la problemática de la violencia en general, sobre cómo los profesionales transmiten esta visión a las mujeres y los niños que participan de esta institución.

Otra interrogante que nos surge es conocer los discursos presentes en los niños una vez que egresan de la Casa de Acogida Tragün, ya que éstos determinarán la interpretación que ellos realizarán de los acontecimientos que ocurran en su vida de ahora en adelante y del pasado.

No podemos dejar de sugerir realizar investigaciones respecto a los hombres agresores, padres de los niños que se encuentran en Tragün, para lograr una visión más completa del fenómeno de violencia que ocurre en estas familias, y así realizar una intervención en base a una información más acabada. En relación a lo anterior, nos parece particularmente significativo indagar cómo trabajan en la Casa de Acogida el vínculo entre padre e hijo, y qué visión tienen los niños acerca de esto.

Resultaría también interesante investigar cuales son las narraciones que poseen los niños, hijos de madres violentadas, con respecto a vivir en la casa de acogida Tragün. De esta manera se podría obtener información valiosa con respecto a sus propias significaciones sobre el vivir en la casa junto a sus madres, elementos que podrían ser considerados a la hora de realizar futuras intervenciones con los niños.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Textos

- Aliaga P., Sandra Ahumada G., Marisol Marfull J. "Violencia hacia la mujer: Un problema de todos" Revista Chilena de obstetricia y ginecologia N 68 Pag 75 -78, 2003.
- Anderson, H. "Conversación, Lenguaje y Posibilidades". Argentina. Editorial Amorrurtu, 1999.
- Berger, K. S. Psicología del Desarrollo. Infancia y adolescencia. Buenos Aires: Médica Panamericana, 1997.
- Berk, Laura: "Desarrollo del niño y del adolescente". Editorial Prentice Hall, 1999, España.
- Bruner, Jerome; Haste, Helen: "La elaboración del sentido: la construcción del mundo por el niño". Editorial Paidós, 1990.
- Bruner, Jerome: "Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva". Editorial Alianza, 1998.
- Bruner, Jerome. "Realidad Mental y Mundos Posibles". España. Editorial Gedisa, 2001.
- Código Penal. Chile. Edición Oficial. Editorial Jurídica de Chile, 2003.
- Corsi, Jorge; Domen, Mónica; Sotés, Miguel; Bonino Méndez, Luis: "Violencia masculina en la pareja: una aproximación al diagnostico y a los modelos de intervención". Editorial Paidós, 1995, Buenos Aires.
- Dutton, D. El golpeador" Editorial Paidós, Buenos Aires, Argentina, 1998

- Fernández, Juan (coordinador): "Género y Sociedad". Editorial Pirámide, 1998, Madrid España.
- Gergen, K. "Realidades y Relaciones: Aproximaciones a la Construcción Social". España. Editorial Paidós, 1996
- Hernández Sampieri, Roberto. Título: "Metodología De La Investigación", Editorial Mcgraw-Hill, 1998
- Martínez, V. "Perspectivas explicativas de la violencia conyugal" SERNAM, 2002.
- Maturana R., Humberto. "Amor y Juego: desde el patriarcado a la democracia". Gerda Verden-Züller Editorial Instituto de Terapia Cognitiva, 1993, Santiago Chile.
- Palacios, et al. Desarrollo psicológico y educación. Vol. II. Madrid, Alianza 1999
- Payne, Martín: "Terapia Narrativa: Una introducción para profesionales". Editorial Paidós,
- Pearson, Judy; Turner, Lynn; Todd-Mancillas, W: "Comunicación y Género" Editorial. Paidós, 1993, Barcelona España.
- Ravazzola, M^a Cristina: Historias infames: los maltratos en las relaciones. Editorial Paidós Buenos Aires.1997
- Sandoval Moya, Juan, Representación, discursividad y acción situada : introducción crítica a la psicología social del conocimiento, Universidad de Valparaíso Editorial, Valparaíso 2004
- SERNAM. "Una Reconstrucción Posible". Chile. Edición SERNAM, 1997.
- SERNAM. "Detección y Análisis de Prevalencia de la Violencia Intrafamiliar". Chile. Edición Centro de Análisis de Políticas Públicas de la Universidad de Chile, 2002.
- Taylor, S.J & Bogdan, R. Título: "Introducción A Los Métodos Cualitativos De Investigación: La Búsqueda De Significados", Barcelona, Paidós, 1996

- Valles, Miguel. Título: “Técnicas Cualitativas De Investigación Social: Reflexión Metodológica Y Práctica Profesional”, Madrid, 2003
- Vizcarra, Ruby; Mena Isidora. “Algo nuevo bajo el sol: hacer visible el maltrato y posible la esperanza”. Psykhe, Escuela de Psicología UC., Vol. 10 N° 1, págs. 81-101. 2001
- Wertsch, J. La formación social de la mente. Barcelona: Paidós, 1988
- White, M. & Epston. “Medios Narrativos para Fines Terapéuticos”. España. Editorial Paidós, 2002.
- White, M. “Guías para una Terapia Familiar Sistémica”. España. Editorial Gedisa, 1994.

Tesis

- Araos Alejandra, Baradit Claudio, Berríos Daniela, Bustamante María Graciela, Correa Gonzalo: “Significados en torno a la experiencia de haber vivido violencia en la relación de pareja: un estudio exploratorio descriptivo en mujeres que han egresado de la casa de acogida Tragün”. Universidad de Valparaíso, 2006.
- Hernández Daisy, Manqui Natalie: “Transgeneracionalidad de la violencia conyugal: Significados en torno a la relación de pareja y a la utilización de violencia en ésta, en jóvenes hijos de personas que viven o han vivido violencia conyugal”. Universidad de Valparaíso, 2006.

Revistas

- Revista Terapia Psicológica Vol. 20 (2), nº 38, 2002.

Artículos

- Maturana, Humberto: "Transformación en la convivencia: Modo de vida y cultura". Ediciones Dolmen, 1999.

Páginas Web

- Amparar A, Marcos para la acción colectiva, 2002.
<http://148.206.53.230/revistasuam/iztapalapa/include/getdoc.php>
- Bolívar, Ximena Santa Cruz , Eco visiones
www.ecovisiones.cl/informacion/formacionenlafamiliavalores.html
- Bolívar, Botía Antonio, ¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, 2002: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.pdf>
- Bourdieu, P. "La Dominación Masculina". 2000.
www.identidades.org/debates/bourdieu_dominacion_1.htm
- Corsi Jorge, Violencia Hacia la Mujer, B.A Argentina, 1995:
www.corsi.com.ar/violencia%20hacia%20la%20mujer.pdf
- Doménech, M. & Iñiguez, L. "La Construcción Social de la Violencia". 2002.
www.bib.uab.es/pub/athenea/15788646n2a7.pdf

- Lecannelier, Felipe: “Juego de ficción, narrativa y desarrollo de la experiencia humana”: http://www.inteco.cl/articulos/014/texto_esp.htm

- Pérez Mónica, Nueva identidad, Patriarcado, Címac, México, DF, www.cimacnoticias.com/noticias/04jul/s04072606.html

- Rizo, Marta “La Psicología Social y la Sociología Fenomenológica”. Apuntes teóricos para la exploración de la dimensión comunicológica de la interacción, 2005 Universidad Autónoma de la Ciudad de México: http://gmje.mty.itesm.mx/articulos3/articulo_4.html

ANEXOS

Transcripciones Entrevistas

Entrevista a Bárbara (13 años)

Entrevistador: te voy a mostrar un dibujo y quiero que me cuentes que está pasando ahí.

Bárbara: yo veo un niño...el papá y la mamá

E: ¿y qué está pasando ahí?, nos puedes contar ¿cómo se llama él y que edad tiene?

B: Christopher...9 años

E: ¿y el papá como se llama?

B: Christopher

E: ¿y la mamá?

B: Mariela

E: ¿y qué edad tienen los papás?

B: el papá 30

E: ¿y la mamá?

B: 31

E: y ¿el Christopher hijo tiene más hermanos?

B: no

E: ¿son ellos 3 no más?

B: sí

E: ¿y qué hace el papá?

B: no sé

E: ¿y la mamá que hace?

B: trabaja

E: ¿y el papá no sabes que hace?
B: trabaja
E: ¿trabaja también?, ¿en qué trabaja?
B: no sé
E: ¿y la mamá sabes en que trabaja?
B: no
E: ¿pero trabajan fuera o dentro de la casa?
B: la mamá en la casa y el papá no
E: ¿y el Christopher hijo que hace?
B: juega y mira a los papás
E: ¿y qué está pasando en la imagen? ¿Dónde están?
B: en su casa, en la pieza de los papás
E: ¿y el niño también está dentro de la pieza?
B: sí
E: ¿y qué están haciendo los papás ahí?
B: se están abrazando
E: ¿y quién abrazó a quién?
B: el papá a la mamá
E: ¿y por que el papá abrazó a la mamá?
B: no sé
E: ¿y qué hace la mamá cuando trabaja en la casa?
B: cuida al hijo
E: ¿ese es su trabajo? Cuidar al hijo
B: sí
E: ¿y qué más hace la mamá en la casa?
B: cocina y lava la ropa

E: ¿y cómo se siente la mamá cuando hace esas cosas?

B: bien

E: ¿a la mamá le gusta entonces hacer todas las cosas en la casa?

B: sí

E: ¿y ella que siente por el niño?

B: cariño

E: ¿y el hijo cómo se da cuenta de que la mamá siente cariño por él?

B: en como lo trata

E: ¿cómo lo trata?

B: bien

E: ¿y con qué ropa se te ocurre que está el niño?

B: con pijama porque es de noche

E: ¿qué pasa con él?

B: él fue a la pieza de los papás

E: ¿y de dónde viene?

B: de su pieza

E: ¿y los papás con que ropa andarán?

B: con pijama

E: ¿y que crees tú que Christopher chico estaba haciendo en su pieza?

B: estaba acostado

E: tú dijiste que era de noche ¿y cómo que hora es?

B: como las 10

E: ¿cómo a que hora se acuesta Christopher?

B: como a la 9

E: ¿y por qué esta a esa hora en la pieza de los papás?

B: porque va a dormir con ellos

E: ¿de dónde vienen los papás? ¿Dónde estaban antes de llegar acá?

B: la mamá en su casa y el papá trabajando

E: ¿qué estaba haciendo la mamá antes de que llegara el papá?

B: estaba cuidando al niño

E: ¿y cómo lo estaba cuidando?

B: lo miraba

E: ¿la mamá de dónde lo miraba?

B: lo iba a ver

E: y ¿cuándo el papá llegó a la casa cómo se sintió la mamá?

B: contenta

E: y ¿el papá cómo llegó a la casa?

B: feliz

E: ¿aquí ya se habían dado cuenta de que estaba el Christopher?

B: sí

E: ¿y qué hicieron cuando lo vieron ahí?

B: durmieron con él

E: ¿conversaron algo?

B: no

E: ¿Christopher les preguntó si podía dormir con ellos?

B: sí

E: ¿y qué le dijeron los papás?

B: que sí

E: ¿cómo se sintieron los papás de dormir con su hijo?

B: bien

E: ¿y el Christopher?

B: bien también

E: ¿por qué la mamá trabaja en la casa?

B: a lo mejor no le gusta trabajar afuera

E: ¿y al papá le gusta trabajar afuera?

B: sí, porque tiene que mantener al niño y a la mamá

E: ¿podría ser al revés? Que la mamá trabaje y mantenga al papá y al hijo

B: sí

E: ¿y qué crees que podría hacer el papá en la casa?

B: cuidar al niño

E: ¿también cocinaría y lavaría?

B: sí

E: ¿y el papá cómo crees que se sentiría haciendo esas cosas?

B: bien, porque le estaría ayudando a la mamá

E: ¿y a la mamá le gustaría trabajar?

B: sí

E: y que crees que le gustaría más a la mamá ¿trabajar afuera o cuidar al hijo?

B: cuidar al hijo

E: ¿y al papá?

B: trabajar afuera

E: ¿por qué le gusta más eso?

B: porque a lo mejor no le gusta que trabaje la mamá

E: ¿y a la mamá que le gusta más?

B: trabaja en la casa, porque le gusta a ella cuidar al niño

E: ¿y por qué no le gusta que lo cuide el papá?

B: porque al niño no le gusta que lo cuide el papá

E: ¿y cómo se llevan estos papás?

B: bien, porque no pelean

E: ¿y cómo resuelven sus problemas?

B: hablando

E: ¿y qué crees que pasa después de que ellos se acuestan, que pasó al otro día?

B: se levantaron, fueron a trabajar y el niño fue al colegio

E: ¿cuándo el niño se va al colegio, qué hace la mamá?

B: lava y cocina

E: ¿y le gusta hacer eso a la mamá?

B: sí

E: entonces al otro día el papá se levanta, se va a trabajar ¿y la mamá qué hace?

B: lava y cocina

E: y eso lo hace todos los días

B: sí

E: ¿y qué hacen cuando despiertan en la mañana?

B: se cambian ropa

E: y ¿en qué trabaja el papá?

B: es panadero

E: ¿y a qué hora entra a trabajar?

B: como a las 7 y media

E: ¿y el niño a qué hora entra al colegio?

B: a las 8

E: ¿y qué hace en el colegio el niño?

B: juega con sus amigos

E: ¿y tiene hartos amigos?

B: sí, hombres y mujeres

E: ¿y está en un colegio mixto?

B: sí

E: ¿y el cómo le cae a las niñas?

B: bien, porque no es peleador

E: no pelea con las niñas y ¿eso les gusta a ellas?

B: sí

E: ¿hay otros amigos de Christopher que sen peleadores?

B: no

E: ¿de dónde saca plata la mamá?

B: el papá le da

E: ¿y la vida de ellos es todos los días es así?

B: no, a veces salen

E: ¿y quién decide si van a salir?

B: los tres

E: ¿cómo lo hacen para decidir eso los tres juntos?

B: conversan

E: ¿y si cada uno quieren ir a un lugar distinto, que hacen?

B: se ponen de acuerdo

E: ¿y al final a que lugar van?

B: donde quiere el papá

E: ¿quién manda en esa casa?

B: la mamá

E: ¿y cómo se nota que manda la mamá? ¿Qué cosas hace la mamá? O ¿cómo se sabe quién manda en la casa?

B: el que dice que se va a hacer es el que manda

E: ¿y en este caso, quién hace eso?

B: la mamá

E: ¿nos puedes ordenar un poquito esta historia?

B: el papá se fue a trabajar, la mamá se queda en la casa y el niño va al colegio, después

llegaron a la casa, llegó primero el niño, antes que el papá

E: ¿qué hizo la mamá y el niño cuando llegó a la casa?

B: se saludan y se dan un beso

E: ¿y de ahí el niño se cambia ropa?

B: sí

E: ¿y qué hace después que se cambia ropa?

B: acompaña a la mamá

E: y si la mamá cocina ¿cuándo comen?

B: llega el niño de la escuela, primero saluda a la mamá, después se cambia ropa y después come, cuando la mamá le sirve la comida después de calentársela

E: ¿una vez que come que pasa?

B: le ayuda a la mamá

E: ¿en qué le ayuda?

B: a lavar y a cocinar

E: ¿y qué hace mientras la mamá lava los platos?

B: juega

E: ¿el niño se va solo al colegio?

B: la micro del colegio lo pasa a buscar

E: ¿no lo va a dejar la mamá?

B: no, la mamá lo deja en la micro

E: ¿después que pasó?

B: llegó el papá y los saluda a los dos...les da un beso en la cara

E: ¿y qué hace el papá después?

B: se sienta a comer

E: ¿y quién le sirve la comida?

B: la mamá

E: ¿por qué la mamá les sirve la comida al papá y al niño?

B: porque ella quiere

E: ¿qué le pasaría al papá si la mamá no le sirviera la comida?

B: al papá no le gusta servirse la comida, porque se puede quemar y le da miedo

E: ¿y la mamá se quema?

B: no porque está acostumbrada

E: ¿y el niño hace cosas en la casa?

B: no

E: ¿y quien hace el resto de las cosas en la casa?

B: la mamá

E: ¿y el papá ayuda en la casa?

B: sí, después de que come, lava los platos y ayuda a hacer el aseo

E: ¿y después que hacen?

B: la mamá le ayuda a hacer las tareas al niño

E: ¿y después?

B: cada uno se va a su pieza y se acuesta

E: ¿se abrazan y se van acostar?

B: sí

E: ¿y si la mamá no quiere que la abrace, qué hace?

B: nada

E: ¿y la mamá de repente abraza al papá?

B: sí

E: ¿y esta familia cómo se siente de ser familia?

B: bien

E: ¿y qué significa sentirse bien?

B: que no pelean

E: ¿pero discuten?

B: no

E: ¿cómo lo hacen para no pelear?

B: no haciendo enojar a nadie

E: sigamos con esta historia, íbamos en que el niño fue al colegio, el papá al trabajo, habían llegado, el niño fue al colegio de nuevo, volvió, comió de nuevo, la mamá lavo los platos, el niño andaba jugando, el papá hizo el aseo y después ¿qué pasaba?

B: se iban a la pieza y se acostaban a dormir

E: y ahí se daban este abrazo

B: sí

E: ¿y ahí el niño se iba a costar con los papás?

B: sí

E: ¿y si el niño tiene su pieza por qué se fue a acostar con los papás?

B: porque no le gusta dormir sólo

E: ¿y a los papás les gusta que duerma con ellos?

B: sí

E: ¿por qué? ¿No les gusta dormir solos a ellos dos?

B: no

E: ¿y al después que pasa?

B: ven tele, películas

E: ¿y después de eso que pasa?

B: se quedan dormidos y al otro día todo de nuevo

E: entonces, nos puedes contar con tus palabras que hacen en el día

B: despiertan, el niño se va al colegio, el papá se va a trabajar, después la mamá hace el aseo, lava, cocina, después el niño llega, saluda a la mamá, almuerza, la mamá lava los

platos, espera que llegue el papá, le sirve la comida al papá, la mamá hace las tareas con el niño, el papá lava los platos y después en la noche duermen los tres.

E: ¿y la mamá cuándo come?

B: almuerza antes de que lleguen los dos

E: ¿y le gusta almorzar sola?

B: sí

E: ¿y ellos están casados?

B: sí

E: ¿ellos tienen más familia?

B: sí

E: ¿y sabes algo más de esta familia?

B: no

Entrevista a Leslie (9 años)

Entrevistador: ¿me podrías contar que está pasando aquí?

Leslie: están pololeando

E: ¿quiénes están pololeando?

L: eh...el amigo de él (señala al niño del dibujo)

E: y este amigo ¿qué edad tiene?

L: 30

E: ¿y él? (señala al niño del dibujo)

L: 22

E: y ¿por qué se ve más chico?

L: no sé

E: está el amigo y la polola del amigo, y ¿qué más está pasando?, ¿qué están haciendo ahí?

L: están pololeando

E: ¿cómo están pololeando? ¿Qué hacen cuando pololean?

L: se abrazan

E: ¿quién abrazó a quien aquí?

L: el amigo de él a la polola

E: ¿pongámosle nombres para que nos acordemos?

E: cómo se llama él (señala al hombre del dibujo)

L: Juan

E: ¿y ella? (señala a la mujer del dibujo)

L: Javiera

E: ¿y él? (señala al niño del dibujo)

L: Felipe

E: entonces, Juan abrazó a la Javiera y ¿por qué la abrazó?

L: no sé

E: oye, y ¿por qué él esta mirando cómo pololean?

L: porque él no tiene polola

E y ¿ellos saben que los están mirando?

L: no

E: entonces él esta espiando, mirando como escondido, ¿por qué esta haciendo eso él?

L: no sé...está celoso

E: y de ¿quién está celoso?

L: de ella, porque él está pololeando con ella también.

E: y ¿qué siente él, al ver que su polola está pololeando con otro? Y que es el amigo de él más encima.

L: no sé...siente pena

E: ¿qué crees tú que va a hacer ahora?

L: irse

E: ¿y no les va a decir que los vio?

L: no

E: él está viendo a la polola y al amigo que están abrazados y ¿cómo llegó él acá?, ¿cómo supo que ellos estaban acá?

L: porque los siguió

E: ¿a quién siguió?

L: al amigo

E: y ¿por qué siguió al amigo?

L: porque se iban a juntar ahí los dos

E: ¿quiénes se iban a juntar?

L: él con él

E: ¿y él cómo sabía eso?, ¿él sabía eso?

L: no

E: ¿y por qué lo siguió?

L: porque éste (Felipe) quería ver adonde iba

E: pero, si quería saber dónde iba le podría haber preguntado ¿o no? ¿Por qué no le preguntó?

L: no sé...porque lo quería espiar

E: ¿y por qué lo espiaba?

L: no sé

E: ¿él de dónde venía antes?

L: del campo

E: ella pololea con él, ¿y el otro sabe que pololea con él?

L: no

E: o sea, ¿es un secreto de ella?, ella no más sabe que pololea con los dos

L: sí

E: ¿ella sabe que son amigos?

L: no

E: ¿qué crees que va a pasar cuando sepa que sus dos pololos son amigos?

L: los va a dejar

E: ¿a los dos? Y ¿por qué?

L: no sé

E: ¿y cómo ella llegó a pololear con los dos?

L: encontró a uno, después vio al otro y le gustó el otro.

E: yo encuentro raro esto, las personas que yo conozco pololean con una persona ¿cómo lo hace ella para pololear con dos personas?

L: no sé

E: ¿y cómo se sentirá ella por estar pololeando con dos personas?

L: bien

E: ¿le gusta estar pololeando con dos personas?

L: sí

E: él lo siguió a él porque quería saber que iba a hacer después, cierto ¿y él de dónde venía?

L: del campo

E: ¿y él lo viene siguiendo del campo?

L: no

E: ¿de dónde lo viene siguiendo?

L: él caminó todo el campo y después llegó a la ciudad, después lo vio y lo siguió

E: ¿él se dio cuenta que lo estaban siguiendo?

L: no

E: ¿él antes lo había seguido a él?

L: no, es que él se hace el amigo porque él tiene plata y se hace el amigo para que le den plata, pero no es su amigo.

E: ¿Felipe se hace amigo de Juan para que le de plata?, está interesado en la plata. Y Juan sabe que Felipe es así

L: no

E: ¿Javiera sabe que Felipe es interesado?

L: sí por que él (Felipe) le dijo que pololeara con él (Juan) para que le diera plata y para que se fueran

E: ahora entendí todo, Felipe es un interesado, entonces él le dice a su polola Javiera que pololee con Juan para que le saquen plata entre los dos, entonces Felipe le pide plata a Juan y la Javiera también y después ellos se quieren arrancar juntos con la plata de Juan.

E: ¿y cómo crees que se siente Felipe y la Javiera haciéndole esto a Juan?

L: bien

E: ¿la Javiera qué siente por Juan?

L: nada, solamente quiere tener plata.

E: ¿y por qué ellos no tienen plata?

L: porque ella roba

E: ¿por qué roba?

L: porque le gusta robar

E: y ¿no trabajan?

L: no, porque son ladrones

E: y ¿él qué hace? Juan que es lo que hace, ¿por qué tiene plata?

L: porque el papá le da dinero, es millonario

E: ¿y el papá que hacía que es millonario?

L: trabajaba.

E: ¿y cómo lo hizo Javiera para pololear con Juan?

L: él la vio en una fiesta

E: ¿y qué hizo?

L: le dio una bebida y le hizo mal y se fue con él

E: ¿y qué siente Felipe porque Juan tiene plata?

L: no sé

E: ¿y por qué Felipe se la quiere quitar a Juan?

L: porque Juan amenazó al papá y mandó a gente a que lo matarán

E: ¿al papá de quién?

L: al papá de Felipe

E: Juan mando a gente a que le pegara al papá de Juan y lo matara...

L: no, a que le pegara

E: por eso le quiere quitar la Javiera a Juan ¿y por qué la Javiera lo está ayudando?

L: porque ella le hace pensar que es la polola, pero es la hermana de Felipe

E: ¿entonces no son pololos como dijiste en un principio?, son hermanos ¿y cómo se siente la Javiera con esto de que Juan haya mandado a pegarle a su papá?

L: no sé

E: ¿y porque Juan le mando pegar?

L: porque le tenía mala

E: ¿y en la casa de Felipe y Javiera quien más vive?

L: nadie más

E: ¿y el papá de ella?

L: viven los tres

E: ¿y quién hace las cosas en esa casa?

L: la Javiera

E: ¿qué cosas hace?

L: lava la loza, ordena, lava

E: ¿por qué hace eso ella?

L: porque es la única mujer, el hermano trabaja y el papá está en el hospital

E: ¿y si el hermano no trabajara, quién haría las cosas en la casa?

L: a medias

E: ¿y quién decide qué hacer?

L: la Javiera

E: ¿y cómo se siente Felipe cuando hace las cosas de la casa?

L: bien

E: Leslie, entonces...el Juan mandó a pegarle al papá de la Javiera y el Felipe, entonces el caballero ahora está en el hospital y Felipe y Javiera se va a vengar de Juan quitándole la plata. Por eso la Javiera se está haciendo pasar por su polola y Felipe se está haciendo pasar por amigo de Juan ¿Por qué Felipe se hace pasar por pololo de su hermana?

L: porque es parte del plan

E: aquí en la imagen Felipe los está espiando para saber qué están haciendo, y ¿qué va a pasar después, qué va a hacer la Javiera con Juan?

L: la niña le dice: “es tarde, tengo que ir a mi casa y se va”

E: ¿y Juan qué hace?

L: hace caso

E: ¿todos se van a su casa?

L: sí

E: ¿y cuando llegan la Javiera y el Felipe a la casa qué hacen?

L: se reparten la plata

E: ¿y qué plata?

L: la que la Javiera le quitó, le robó la billetera

E: ¿cómo se reparten la plata?

L: mitad y mitad

E: ¿y por qué si la plata se la robó la Javiera?

L: porque son hermanos

E: ¿después la Javiera se vuelve a juntar con Juan? ¿él no se da cuenta de que ella le robó la billetera?

L: no

E: ¿qué va a pasar al final de esta historia?

L: que Felipe y Javiera se van

E: ¿y Juan que hace?

L: se queda sólo

E: ¿cómo se siente Juan?

L: mal porque se dio cuenta que Javiera era ladrona

E: ¿y qué sentía él por Javiera?

L: estaba enamorado, y todos vivieron felices para siempre

E: ¿pero cómo si Juan quedó triste?

L: porque se quedaron con toda la plata

E: ¿qué hizo Juan para que se le pasara la tristeza?

L: nada

E: ¿Juan vivía solo? ¿Quién hacía las cosas en la casa de Juan?

L: él

E: ¿cómo crees que se sentía Juan?

L: mal

E: ¿pero el trabajaba, dónde trabajaba?

L: en una fábrica, haciendo galletas

E: ¿dónde vive Juan?

L: en el campo

Entrevista a Vicente (10 años)

Entrevistador: yo quiero que tú me cuentes que está pasando ahí (mostrando la lámina)

Vicente:...ahí, ellos dos se están dando un beso (señala a la pareja de la lámina) y aquí viene un niño.

E: ¿y ellos dos quienes son?

V: deben ser los papás del niño.

E: los papás del niño...ya, y ¿Por qué se están dando un beso?

V: porque ellos están celebrando...una... cómo se dice, ya no me acuerdo... su luna de miel.

E: ah...están como recién casados ellos, eso ¿o no?

V: o tal vez ya llevan un año de casados

E: entonces ¿es el aniversario?

V: sí porque se ve que el niño como que ya está grande.

E: oye, y nos puedes contar que está pasando ahí, se están abrazando, dando un beso ¿qué dijiste?

V: las dos cosas...o no, no se están dando un beso, ahí yo veo que no, pero yo creo que se lo pueden dar.

E: y ¿el niño qué está haciendo ahí?

V: como que él entró a decirle algo a los papás... yo me imagino

E: y aquí ¿dónde están?

V: aquí deben estar en su casa

E: y ¿en qué parte de la casa crees tu que están?

V: en la puerta

E: ¿en la puerta como de entrada a la casa o en las puerta de adentro de la casa?

V: se ve como un edificio y como que está en uno de los pisos y ahí está una puerta como de un mirador.

E: oye...y el niño entró a decir algo a ellos ¿qué les iba a decir?

V: no sé...así como que tuvo una pesadilla, o algo así porque...generalmente cuando hacen eso es de noche.

E: ¿los papás celebran de noche los aniversarios?

V: no, pero...hacen lo que están haciendo ahí, generalmente de noche.

E: oye...tú dijiste que se estaban abrazando y ¿quién abrazó a quién?

V: el papá a la mamá...siempre el hombre es más dominante.

E: ¿cómo se sienten ellos ahí abrazados?

V: eh...felices

E: y el niño ¿cómo se siente cuando ve a los papás abrazados?

V: también yo creo que se siente feliz.

E: y ella ¿cómo se debe sentir, de que la haya abrazado el papá?

V: bien

E: y él ¿cómo se siente porque abrazo a su esposa?

V: también bien porque por algo la abrazo

E: y qué pasó antes de que ellos estuvieran allí abrazados

V: no sé...

E: pero, ¿qué crees tú que pudieran haber estado haciendo ellos?

V: le debieron haber dejado dormido para que no interrumpiera, siempre hacen eso conmigo cuando es noche.

E: y ¿para que no interrumpas qué?

V: de repente conversaciones...eso

E: ya...entonces los papás fueron a acostar al niño para que el se durmieran y ellos poder después abrazarse.

V: o hacer lo que están haciendo

E: pero, ¿qué están haciendo?

V: yo creo que abrazándose

E: ¿dónde crees tú que estaban cuando fueron a acostar al niño?

E: lo fueron a acostar a su pieza...

V: a su pieza, yo creo

E: y ¿cómo se sintió el niño cuando lo fueron a acostar?

V: igual que como se siente un niño cuando lo acuestan...normal, pero después cuando uno después tiene pesadillas obviamente quiere ver a su mamá

E: quiere ver a su mamá y por eso el niño fue para allá

V: más a su mamá

E: y ¿quién lo fue a acostar a él?

V: yo creo que los dos

E: y ¿qué pasó cuando lo fueron a acostar?

V: primero mi mamá le servía algo a mi papá y después conversaban

E: y ¿cuándo los papás fueron a acostar al niño, le dijeron algo?

V: sí...buenas noches hijo mío cosas así

E: y de ahí se fueron y ahí legaron a esta escena donde estamos ahora.

V: sí

E: y después ¿qué le pasó al niño que se levantó?

V: tuvo una pesadilla yo creo

E: y ¿fue a buscar a alguno de ellos dos?

V: sí...a la mamá o al papá, pudo haber ido a buscar a cualquiera.

E: y tú ¿a quién crees que fue a buscar?

V: más a la mamá

E: ¿por qué?

V: porque la mamá siempre es como la más regalona que el papá.

E: y ¿qué hace la mamá que la hace ser más regalona que el papá?

V: no sé...por lo menos lo que yo siento es...que el niño debe querer más a su mamá...o tal vez otras veces quiere más al papá o a los dos por igual o a ninguno.

E: y ¿en qué se le nota a la mamá que es más regalona? ¿Cómo se da cuenta el niño que la mamá es más regalona?

V: en que la mamá le debe hacer cosas

E: ¿qué cosas?

V: lo que las mamás siempre hacen

E: pero, ¿qué hacen las mamás?

V: cocinar, lavar, todo eso

E: y ¿el papá no hace eso?

V: sí también, pero es que no se que es lo que siente ese niño, si no soy ese niño.

E: y ¿qué crees tu que va a pasar después?

V: que los papás se van a dar cuenta de que el niño está ahí y que le van a decir...qué vio él.

E: y ¿quién le va decir eso al niño?

V: yo creo que los dos, y ellos le van a decir a él que es lo que está pasando...porque un niño casi siempre quiere la explicación de los papás, aunque estén haciendo algo bueno.

E: tú crees que ellos le van a dar explicaciones al niño de lo que ellos estaban haciendo.

V: sí

E: y ¿qué crees tú que le van a explicar?

V: que...imaginemos una reacción de que ellos antes estaban de que ellos antes estaban separados y ahora quieren volver a estar juntos y que ellos le explicaban que ahora ellos se quieren más y quieren estar más juntos.

E: y ¿eso le están contando a él?

V: yo creo que le deberían contar.

E: y ¿qué crees tú que les va a decir el niño cuando los papás le cuenten esto?

V: se va a poner feliz

E: ¿les va a decir algo?

V: no me imagino que les podrá decir, pero se va a sentir feliz.

E: y ¿qué crees tú que podría hacer el niño?

V: irse a acostar

E: y ¿por qué se va a acostar?

V: porque a la mañana siguiente...tenga un hermanito

E: ¿qué crees que va a sentir o a pensar el niño cuando esté acostado?

V: se debe sentir feliz, va a pensar que por fin ellos de nuevo están juntos.

E: y ¿tú crees que los papás después de que van a volver van a dormir juntos?

V: altiro no, pero después de un corto tiempo yo creo que sí

E: y si no van a dormir juntos ¿qué van a hacer los papás después?

V: se van a ir a acostar

E: pero, ¿juntos o separados?

V: separados, en camas deferentes

E: pero, ¿en la misma casa o en casa diferentes?

V: en la misma casa

E: y ¿quién va a decidir eso?

V: eh...casi siempre el papá deja a la mamá, entonces yo creo que la mamá va a decidir eso.

E: el papá casi siempre deja a la mamá...

V: por otra mujer o por algún motivo de trabajo o cosas así

E: y ¿por qué la mamá va a decidir que duerman en piezas separadas?

V: porque todavía no es el tiempo de que ellos duerman juntos todavía.

E: y ¿por qué pasa eso?

V: porque tal vez la mamá todavía no le tiene mucha, mucha confianza a él.

E: ah...por las otras veces que él la ha dejado

V: sí

E: ¿y qué le va a decir el papá cuando la mamá le diga que él duerma en otra pieza?

V: bueno, por lo menos yo creo que se va a sentir a gusto por, de nuevo volver y que la mamá ahora le tenga un poquito más confianza que cuando él se fue y todo.

E: entonces ellos no estaban celebrando un aniversario, sino una reconciliación, esa era la palabra que tu querías.

V: es que no sabía como decirlo.

E: y ¿cómo crees tú que termina esta historia?

V: eh...que después de un par de meses o un par de semanas o un par de días, ya vuelven a estar juntos nuevamente.

E: y ahí ¿se van a juntar y a dormir en la misma pieza?

V: sí

E: y ¿cómo se van a sentir todos ahí?

V: feliz porque todos van a estar de nuevo.

E: y ¿la mamá cómo se va a sentir ahí con eso?

V: bien, bien

E: y ¿el papá?

V: ahí ya no sé

E: ¿no sabes como se va a sentir el papá?

V: no

E: y ¿el niño?

V: también bien porque va a estar con su papá y su mamá.

E: y ¿cómo crees que van a ser las cosas cuando esta familia vuelva a vivir junta?

V: eh...no se, porque se pueden llevar de distintas formas, yo pienso que bien.

E: acabas de decir cómo termina esta historia y lo que pasó antes, pero ¿cómo empezó esta historia?

V: que el papá habló con la esposa de él y le explicó porque la dejó o porque pasó todo eso, y la mamá decidió escucharlo.

E: y ¿el niño tiene algo de ver en esto?

V: eh...no sé, sí yo creo que sí, porque el papá quiere tanto al hijo que quería volver con la mamá para tener a su hijo y a ella.

E: y cuando estos papás estaban separados ¿cómo crees tú que se sentía el hijo?

V: eh...yo creo que mal porque a nadie le gustaría estar sin un papá o sin una mamá.

E: cuéntame ¿cómo crees tú que fue la separación?

V: por motivos de trabajo y por ese trabajo él abandono a su mujer, porque tenía que ir a otro lugar y en ese lugar se encontró con una señora y a él le gustó esa señora y después se casó con la señora del otro lugar y después se separaron porque el papá quería mucho a la mamá y a su hijo que no podía aguantar seguir estando con ella y así.

E: el papá ¿cómo le dijo a la mamá?

V: yo me imagino que él le tiene que haber dicho que tenía que irse a otro país o a otra ciudad para trabajar y que podría volver en unos meses.

E: y ahí pasó todo lo demás que tú nos contaste.

V: sí

E: y hora que volvieron a estar juntos ¿qué va a pasar con la familia?

V: va a volver a estar unida

E: y ¿como crees tú que se van a sentir todos?

V: felices, si no hay ni un problema, van a ver problemas cuando él tenga que volver a trabajar y empiece todo el problema de nuevo, si es que empieza.

E: y ¿él trabaja?

V: yo creo que sí

E: y ¿ella?, la mamá ¿trabaja?

V: yo creo que no porque se dedica a las labores del hogar y el papá trabaja.

E: y ¿el niño qué hace?

V: estudia, duerme, juega.

E: ¿cuántos años crees tú que tiene este niño?

V: yo me imagino que por la altura...unos 7 u 8 años.

E: y los papá ¿qué edad pueden tener?

V: eh...unos 28 o 25, no tan jóvenes deben ser unos 30

E: y ¿cuál de los dos es más joven?

V: la mamá

E: y ¿qué edad tiene?

V: debe tener unos 27

E: tú recién nos dijiste que a lo mejor empezaba el problema otra vez ¿tú crees que empiece?

V: no sé, yo creo que no, porque el papá ya debió de haber aprendido que es mejor estar con su familia que con otras personas.

E: cuando el papá le dice a la mamá que quiere estar de nuevo con ella, ¿la mamá lo acepta la primera vez o le dice que vaya más veces a preguntarle?

V: yo pienso que ella le da un tiempo para que ella piense, ella misma tiene un tiempo para pensar si el vuelve.

E: ¿la mamá necesita hacer esto?

V: sí

E: ¿por qué?

V: porque la pueden volver a engañar.

E: ¿y por qué la puede volver a engañar?

V: eh...tal vez el ya entendió que es mejor estar con su familia, pero tal vez puede cambiar su opinión.

E: ¿y eso pasó días atrás, o pasó hoy mismo en esta misma imagen?

V: días atrás

E: ¿cuánto tiempo atrás más o menos?

V: medio mes

E: ¿tú me podrías hacer un resumen de la historia?

V: me da como vergüenza...el papá del niño le dijo a ella que tenía que ir a trabajar a otro lugar y el caballero se fue, encontró una nueva señora, se casó con la otra señora...

E: ¿tuvo hijos con la otra señora?

V: no, después él se dio cuenta de que tenía que estar con su hijo y con su esposa, y decidió volver, le dijo a la mamá, entonces la mamá le dio un tiempo para que ella pensara y le dijo que sí, pero que todavía no durmieran juntos hasta un buen tiempo y después todo empezó de nuevo...todo volvió a la normalidad.

E: y ahí ¿se repite la historia?

V: no, no sé, puede ser, puede ser que no

E: ¿qué crees tú que significa para los papás dormir juntos?

V: eh... no sé, que por ejemplo el caballero puede tener cualquier enfermedad, entonces se la puede pegar a la señora, a la esposa de él.

E: ¿por eso la mamá le dijo que no podía dormir con él?

V: y no solamente por eso, porque todavía no confiaba mucho en él, porque podía volver a pasar cualquier otra cosa.

Entrevista a Maykol (9 años)

Entrevistador: me gustaría que me contaras que esta pasando en esta imagen

Maykol: hay un niño con una señora y un caballero.

E: ¿quiénes son?

M: la mamá, el papá

E: ¿cómo se llaman ellos dos?

M: Claudia y Francisco

E: ¿y el niño?

M: Maykol

E: ah...son tu familia, ellos son

M: sí

E: ¿dónde están acá?

M: en su casa

E: ¿en que parte de la casa están?

M: están bailando

E: ¿y en que parte de la casa están bailando?

M: están bailando en el "come"

E: ¿en el comedor?

M: sí

E: ¿ellos dos están bailando y el (apunta al niño) también está bailando?

M: no, está mirando

E: ¿ellos saben que él los está mirando?

M: sí

E: ¿hay más gente ahí en la casa?

M: sí, sí, sí, en el año nuevo, cuando está de cumpleaños mi mamá

E: ¿y quién más estaba ahí?

M: mi papá, el amigo de mi papá y mi mamá

E: ¿y hay más niños?

M: sí, mis amigos y un amigo de mi hermana, ahí eran como las 2 de la mañana

E: ¿estaba bailando tu mamá y tu papá? ¿y quién había sacado a bailar a quién?

M: mi papá

E: ¿por qué la saco a bailar él a ella?

M: porque estaba "curao", que...mi papá cuando hay un año nuevo se toma un pisco...un vaso no más y queda "loquito"

E: ¿y qué hace cuando está así?

M: na...bailó con mi mamá, después se queda dormido

E: ¿y a tu mamá le gusta eso?

M: no le gusta, pero igual baila

E: ¿y lo pasa bien?

M: sí

E: ¿y si no baila, tu papá que hace?

M: le dice que es aburría y baila solo

E: ¿cómo se sentían bailando?

M: bien

E: ¿y el niño cómo se sentía mientras miraba?

M: bien, yo me levante a hacer "pis"

E: ¿entonces tú habías ido al baño y ahí viste que ellos dos estaban bailando?

M: sí

E: ¿y qué estaban bailando?

M: una cumbia

E: ¿estaban bailando juntos o separados?

M: juntos...están más pegados

E: ¿y a el niño que le pasa cuando el papá anda así “loquito”?

M: mal

E: ¿por qué?

M: porque toma...mi mamá no toma, no hace na...es sanita

E: ¿y el niño por qué se siente mal cuando el papá toma?

M: no sé...porque así se pone mal

E: ¿qué cosas hace?

M: nada, así como...

E: ¿y por qué dicen que se pone “loquito”?

M: porque le hace mal porque toma pastillas

E: ¿el papá tiene alguna enfermedad?

M: sí

E: ¿qué enfermedad tiene?

M: de no tomar y no fumar

E: sigamos con esta historia...estaba el papá y la mamá bailando para el año nuevo y eran como las dos de la mañana y el niño, el Maykol se levantó a hacer pipi ¿y qué pasó cuando el Maykol vio a los papás bailando?

M: na poh...después mi papá me dijo anda a acostarte y yo le dije “ah no” y yo enojado le quebré todos, todos los cigarros

E: ¿y qué hizo el papá?

M: nada, porque no miro

E: ¿tú porque estabas enojado?

M: porque metían mucha bulla y no dejaban dormir

E: ¿y los papás estaban aquí solos, ya se habían ido los amigos?

M: no, estaban ahí

E: ¿y que hacían mientras los papás bailaban?

M: estaban afuera

E: y ¿la mamá cómo se sentía bailando?

M: bien...a ella no le importa

E: ¿qué no le importa?

M: que mi papá se pone "pesaito"

E: ¿cómo es eso?

M: se pone pesaito...le sube más volumen a la radio, se pone a fumar

E: ¿y eso le molesta a la mamá?

M: si porque está toda la gente durmiendo, despierta a los vecinos

E: ¿y qué pasó antes de esto?

M: fuimos a ver los fuegos artificiales

E: ¿quién los llevó a ver los fuegos artificiales?

M: mi mamá, mi papá, mi tío

E: ¿en auto o caminando?

M: caminando

E: ¿y quién decidió ir a ver los fuegos artificiales?

M: todos, porque vamos siempre

E: entonces, antes de estar aquí se habían ido a ver lo fuegos artificiales y antes de llegar a los fuegos artificiales, ¿qué hicieron?

M: antes...nos pusimos a comer

E: ¿y quién hizo la comida?

M: mi mamá

E: ¿tu mamá cocina?

M: sí, porque a mi papá no le gusta cocinar, antes cocinaba, pero ahora no, cuando mi mamá trabajaba el cocinaba, pero ahora ya no

E: ¿y cuando tu mamá trabajaba, él trabajaba?

M: no

E: ¿y qué hacía?

M: se ponía a escuchar radio, salía a jugar a la pelota, salíamos a jugar a la pelota, y algunas veces cuando con mi papá íbamos a comprar los “chuteadores” y todo eso, nos poníamos a vender

E: ¿a vender qué?

M: cloro...

E: ¿a ti te gustaba hacer eso?

M: sí porque ganaba plata

E: ¿y en que ocupabas la plata?

M: en comprarme alguna cosa, ocupaba 500 pesos para ir a jugar a las máquinas, y cuando ganaba llegaba a la casa con 10 “lucas”

E: ¿y quién hacía las cosas mientras tu mamá trabajaba?

M: mi papá

E: ¿y él cocinaba?

M: sí...o a veces salíamos a comernos un completo afuera

E: ¿y por qué hacían eso?

M: porque a mi papá antes no le gustaba cocinar, mejor gastar la plata antes de estar cocinando

E: ¿y tu mamá que decía cuando iban a comer completos?

M: nada...mi papá siempre le decía, que no quería hacer comida

E: ¿el papá jugaba a la pelota?

M: sí

E: ¿por qué?

M: porque estaba aburrido en la casa

E: ¿por qué no trabajaba el papá?

M: porque se le perdió el carné

E: ¿y tu mamá que decía porque él no trabajaba?

M: mi papá antes trabajaba en un bazar...vendía cosas

E: ¿la mamá en que trabajaba?

M: trabajaba en la ex –cárcel

E: ¿y qué hacía ahí?

M: ordenaba, limpiaba, los baños

E: ¿y ahora ya no trabaja ahí?

M: no porque mi papá la fue a la molestar y la echaron

E: ¿la fue a molestar?

M: empezó a molestar porque no nos íbamos para la casa

E: ¿ustedes estaban viviendo aquí ya?

M: sí

E: ¿cómo la molestaba?

M: le decía “vamonos pa la casa a *constitución*”

E: en vez de decir un garabato Maykol dijo constitución. Maykol después del año nuevo ¿que pasó?

M: cuando terminaron de bailar nos acostamos, mi mamá con mi papá, yo solo y mi hermana sola

E: ¿y al otro día que hicieron?

M: nos acostamos como a la 5 de la mañana y nos levantamos como a las 8 de la noche

E: ¿y cuando te portabas mal quien te retaba?

M: mi mamá, porque mi papá no me decía nada

E: ¿y cuando tus papás se enojaban que pasaba?

M: no se hablaban, pero después cuando se enojan, así enojan, mi mamá se va y yo me quedo con mi papá y mi hermana con mi mamá, pero después vuelven, pero ahora no

E: ¿y por qué ahora es diferente?

M: porque ahora yo estoy con mi mamá y mi papá anda en las calles

E: ¿y qué anda haciendo allá?

M: buscándonos

E: ¿y como te sientes tú?

M: no me siento ni mal ni bien, porque aquí lo encuentro fome y donde mi papá también, me gustaría irme a Porvenir

E: ¿quién te gustaría que se fuera a vivir a allá?

M: mi mamá, mi hermana, yo

E: ¿sin tu papá?

M: sí, me gustaría vivir con mi papá, pero mi mamá dice que no

E: ¿por qué tu mamá dice que no?

M: porque es muy porfiado, porque anda buscándonos por ahí

E: ¿nos puedes ordenar un poco esta historia? Este era un día de año nuevo cierto ¿qué había pasado antes?

M: fuimos a los fuegos artificiales y después nos fuimos a la casa y prendimos “voladores”

E: ¿y si tu mamá hizo la comida quién recogió y lavó los platos?

M: mi papá, porque mi mamá cocinó

E: ¿y por qué es así?

M: porque mi papá es flojo, que haga una vez en la vida algo

E: ¿y tu mamá lo mandaba o a él se le ocurría?

M: a mi mamá, o si no se ponía a ver tele

E: ¿y tu mamá mandaba en la casa? ¿o quién mandaba?

M: no, nadie

E: habían ido a ver los fuegos artificiales, llegaron a la casa prendieron fuegos artificiales y después...comieron y después...se pusieron a bailar, el niño se acostó

M: no, antes me puse a jugar "poly"...polystation

E: ¿y después que pasó?

M: me levante a ir al baño

E: ¿y tu hermana juega polystation?

M: no porque es difícil

E: ¿es difícil porque es mujer...?

M: no porque es muy chica, las mujeres también saben

E: tú te levantaste al baño, después te volviste a acostar y después que pasó

M: mi papá con mi mamá se acostaron

E: ¿y tu mamá no estaba enojada porque tu papá estaba tomando?

M: no porque ella también se toma un vaso, mi papá tampoco se cura tanto, pero cuando se toma una cerveza entera...

E: ¿después se acostaron y durmieron todo el día y después que pasó?

M: nos levantamos, tomamos once

E: ¿y quién sirvió la once?

M: mi papá

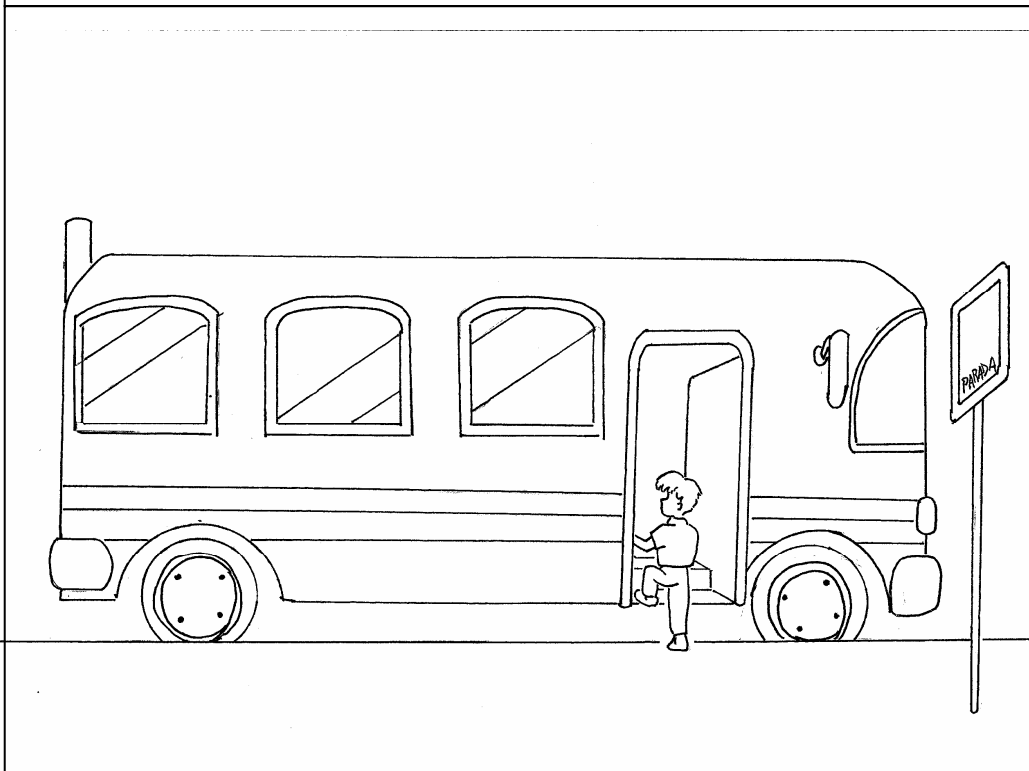
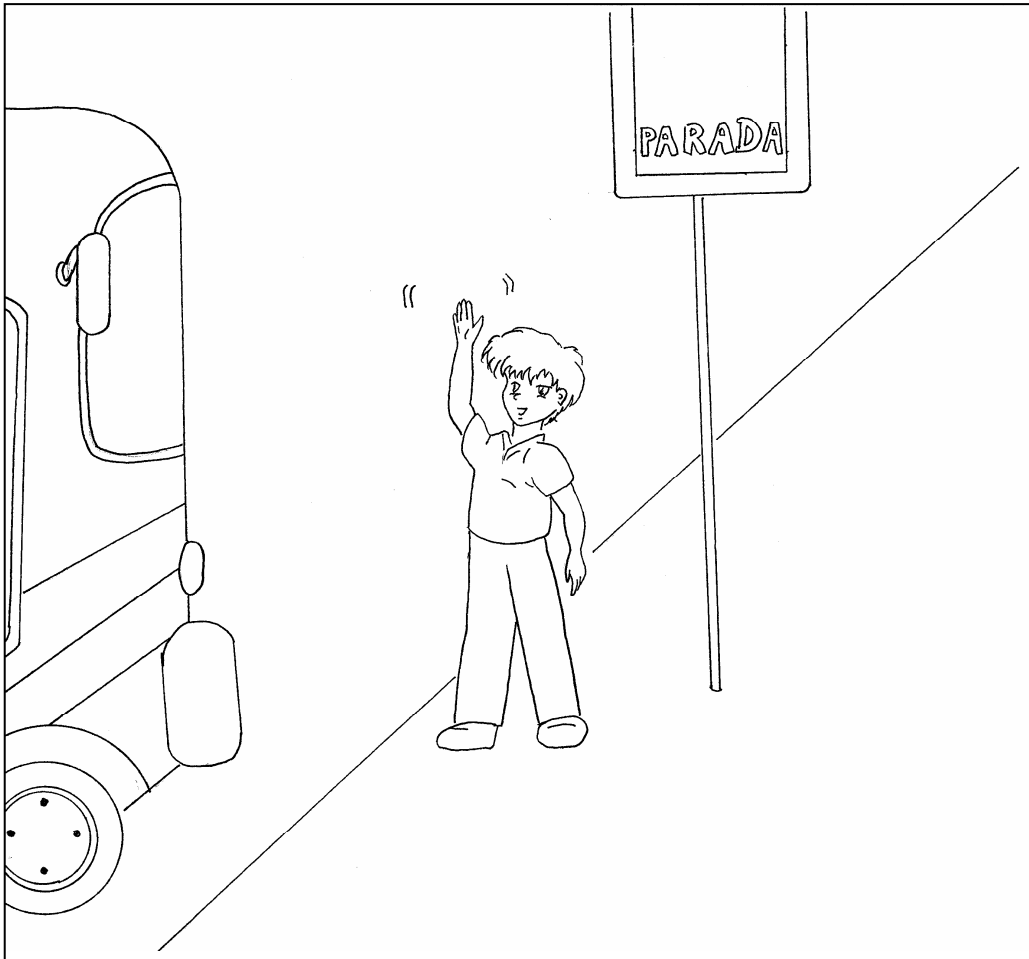
E: ¿por qué?

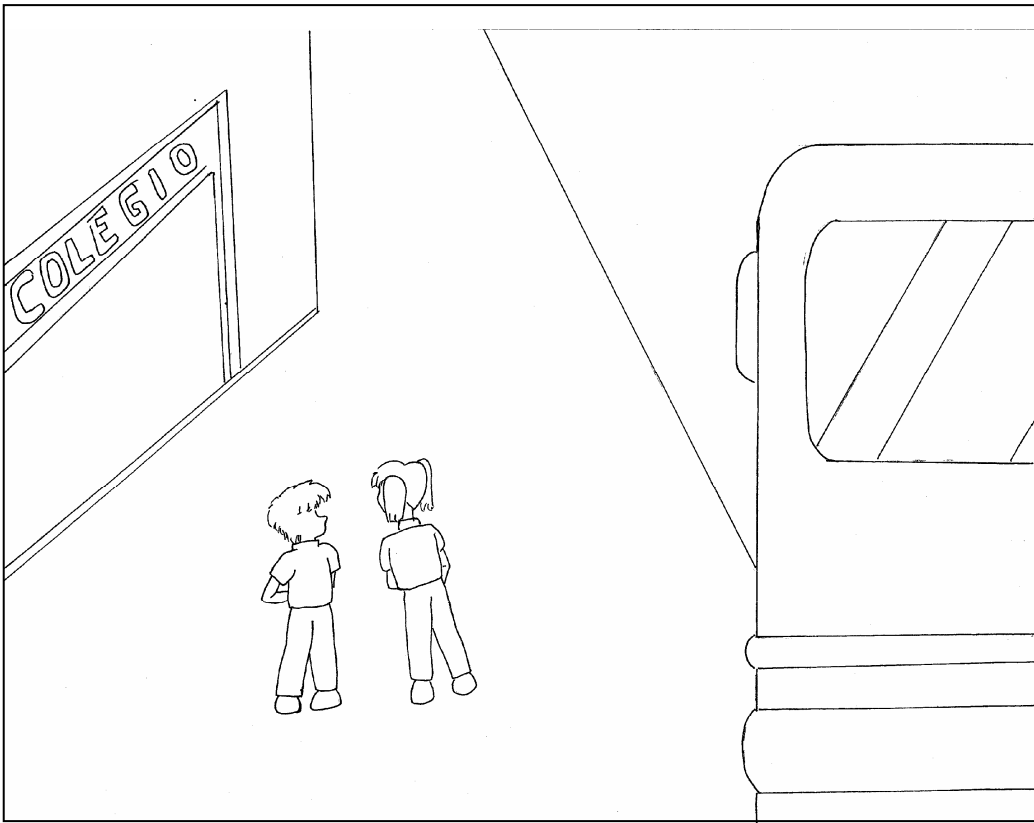
M: porque el quería

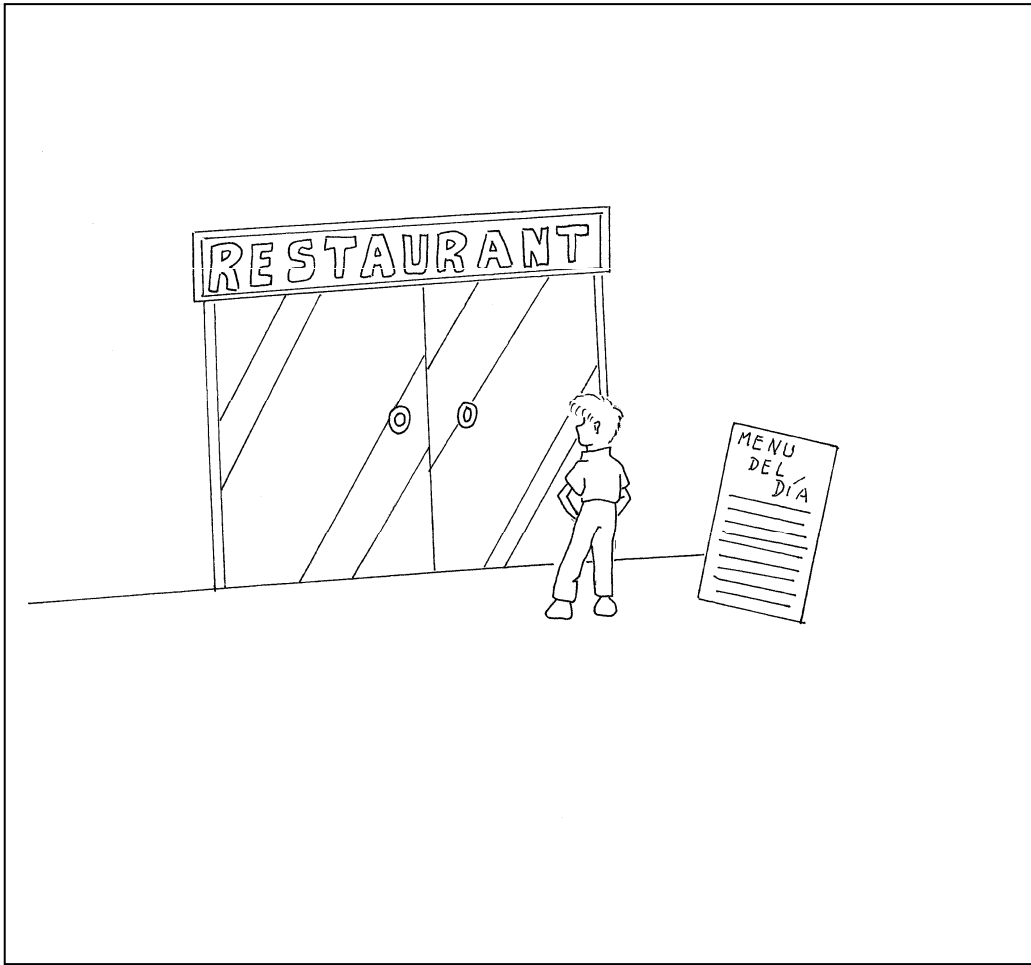
E: ¿ellos siempre se dividen las tareas de la casa?

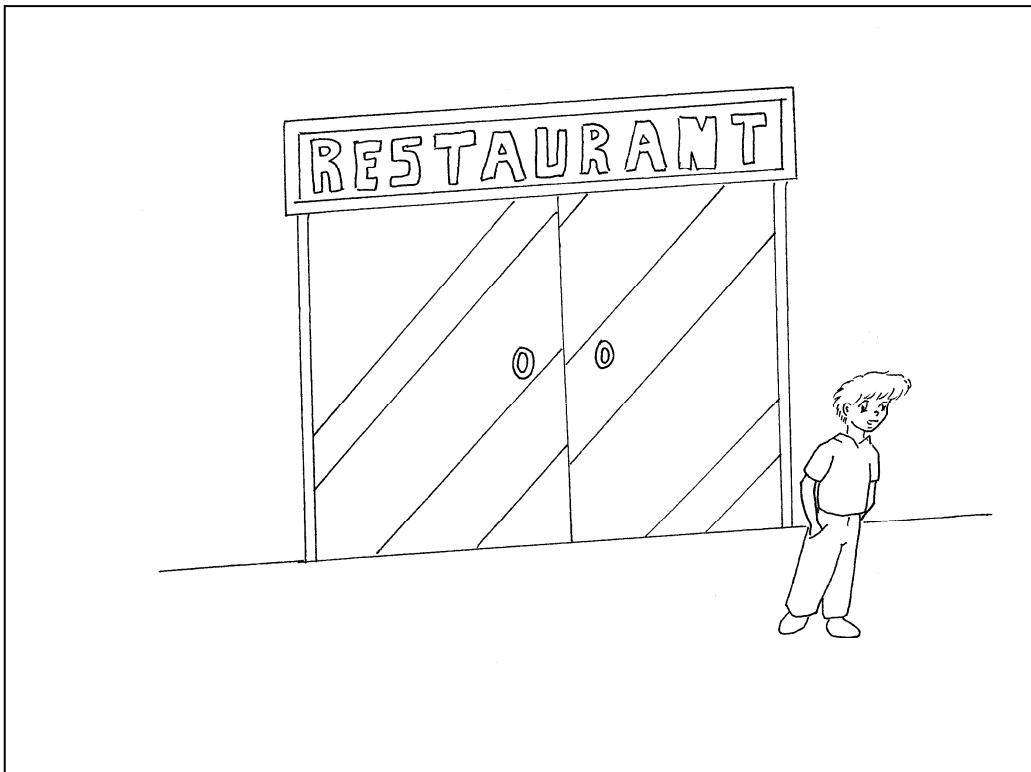
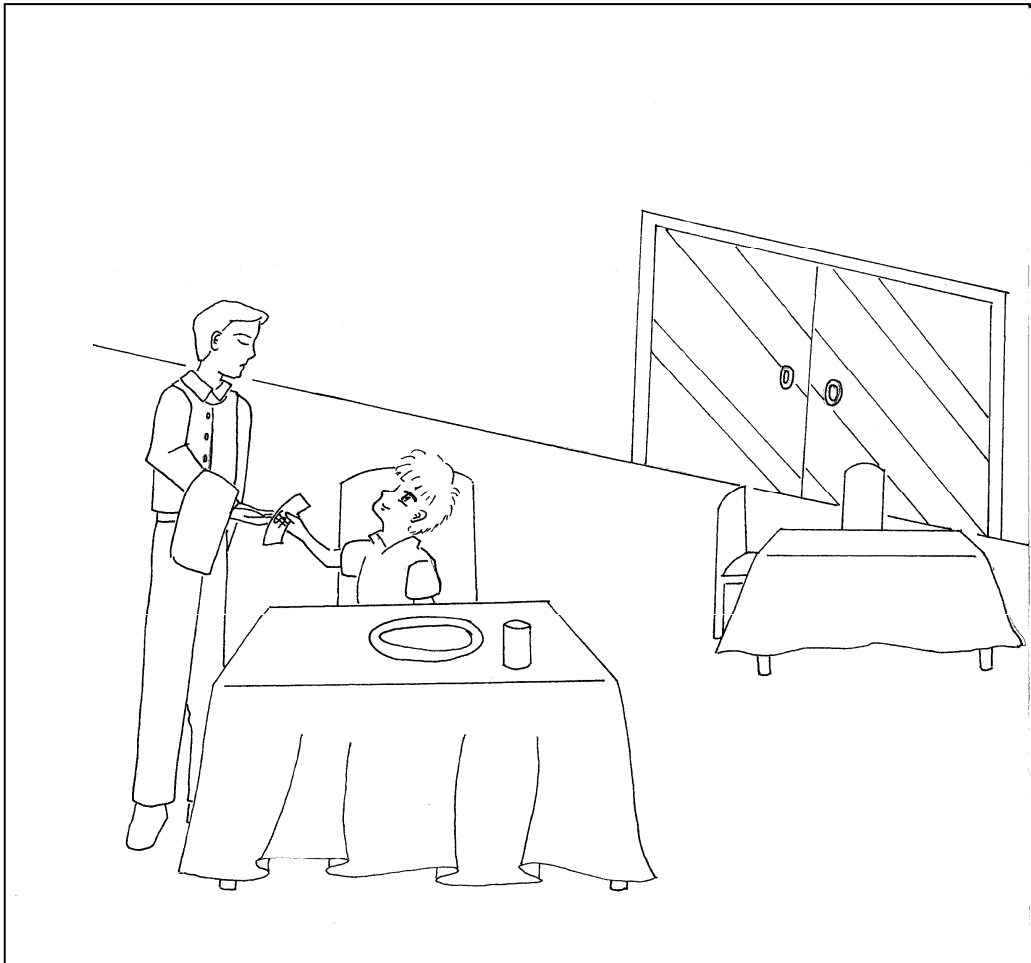
M: sí

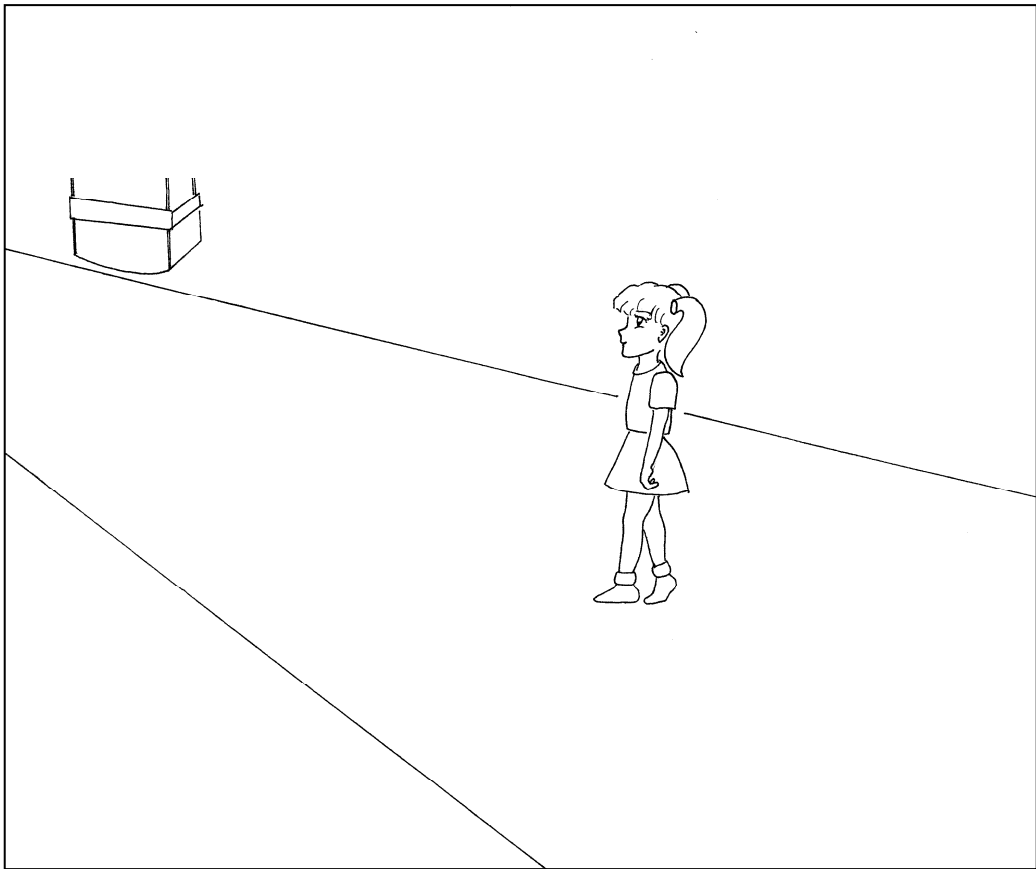
Secuencias de imágenes mostradas a los niños antes de la entrevista:

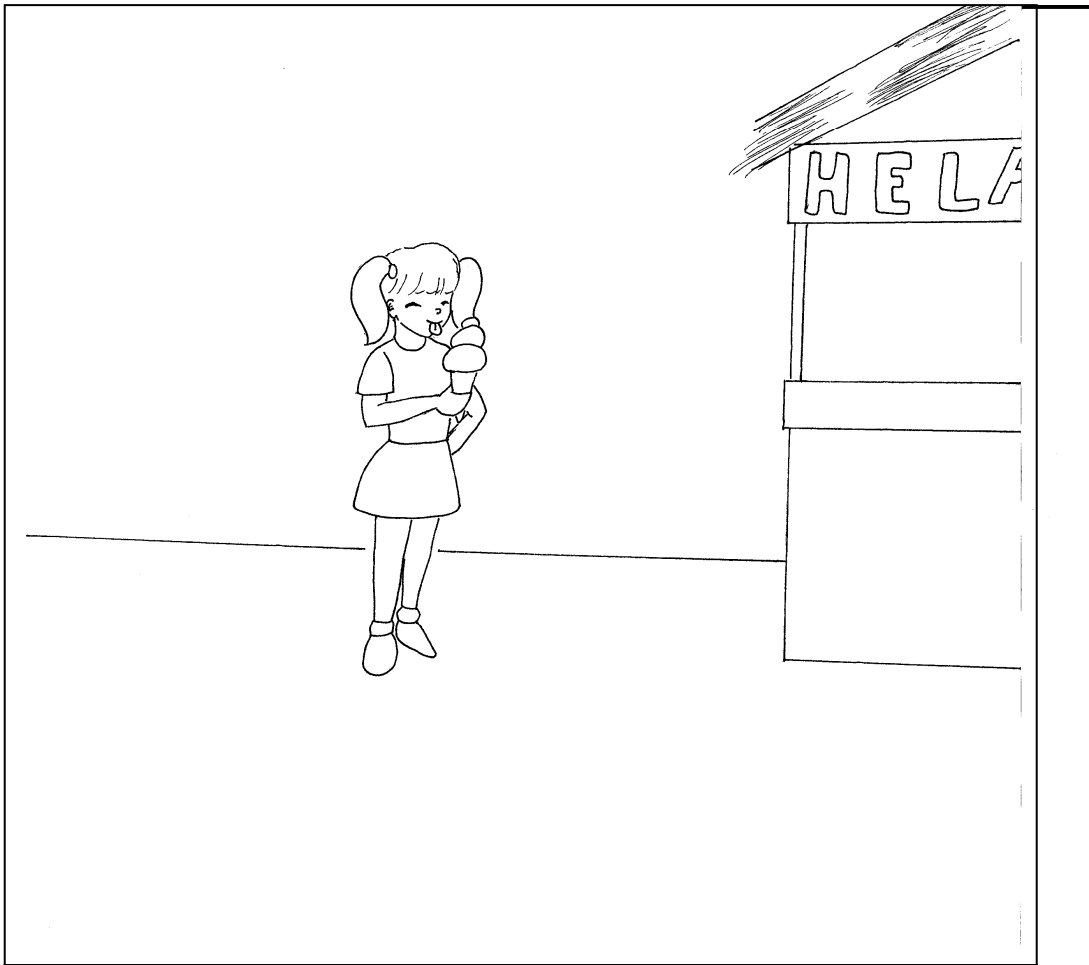


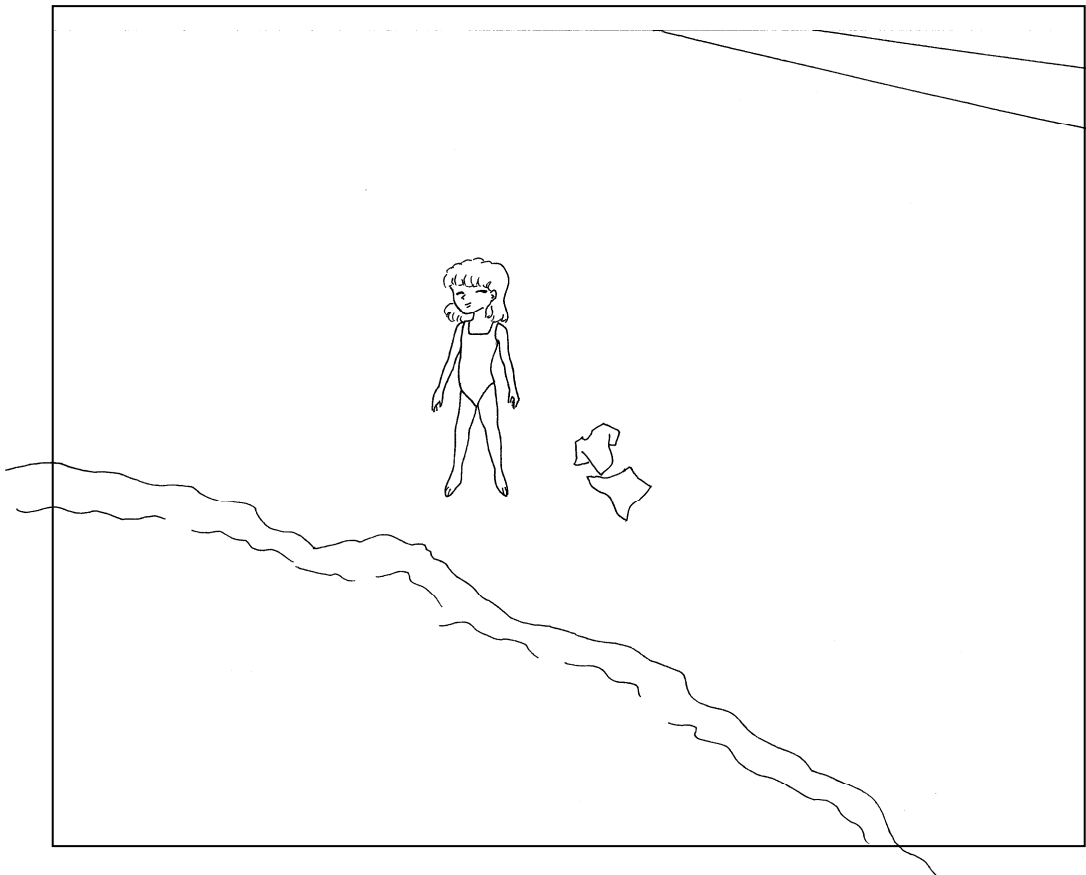
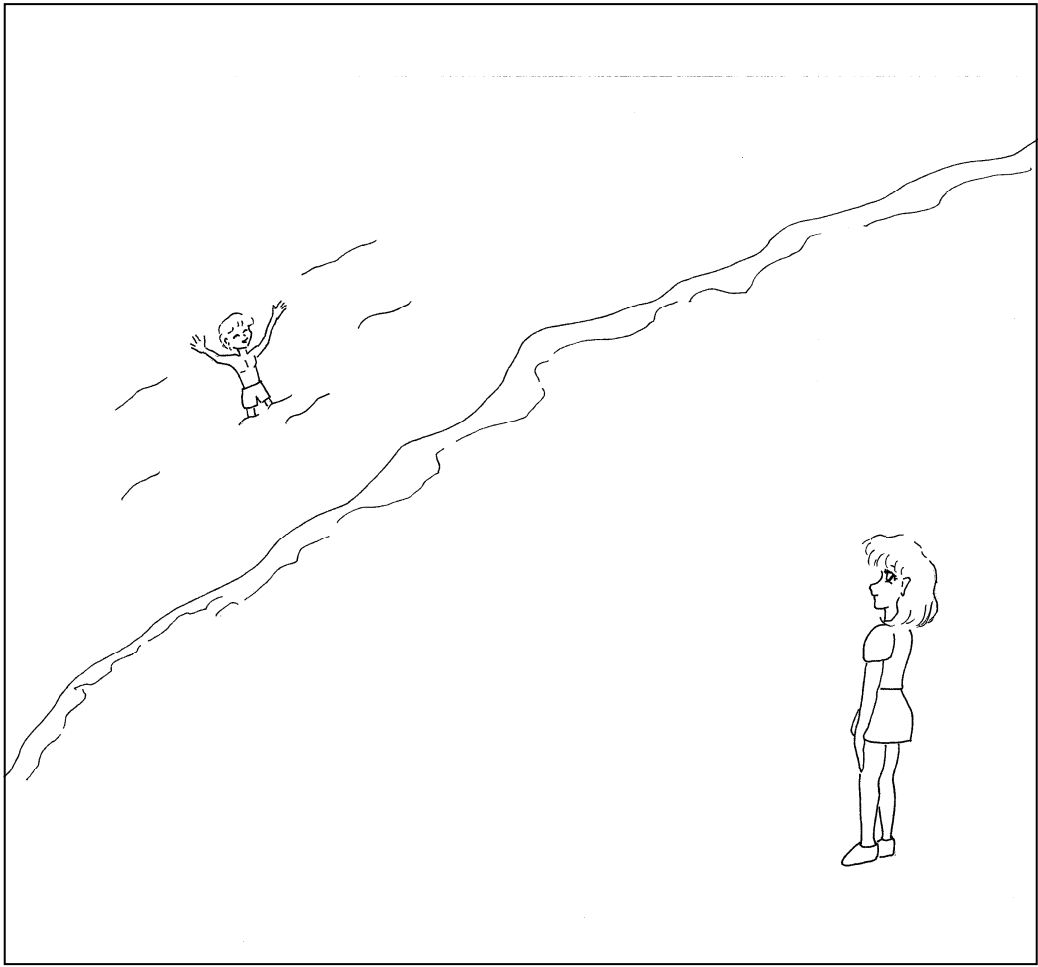












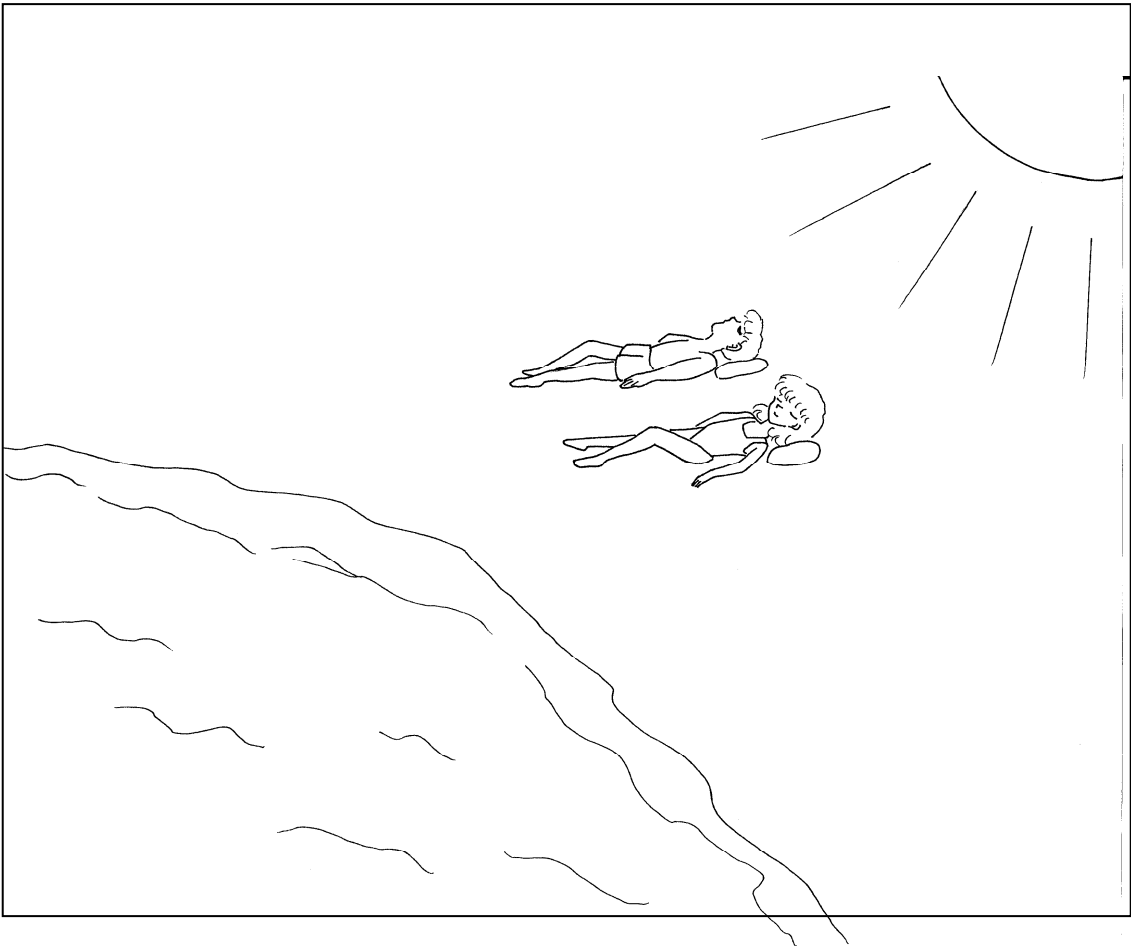
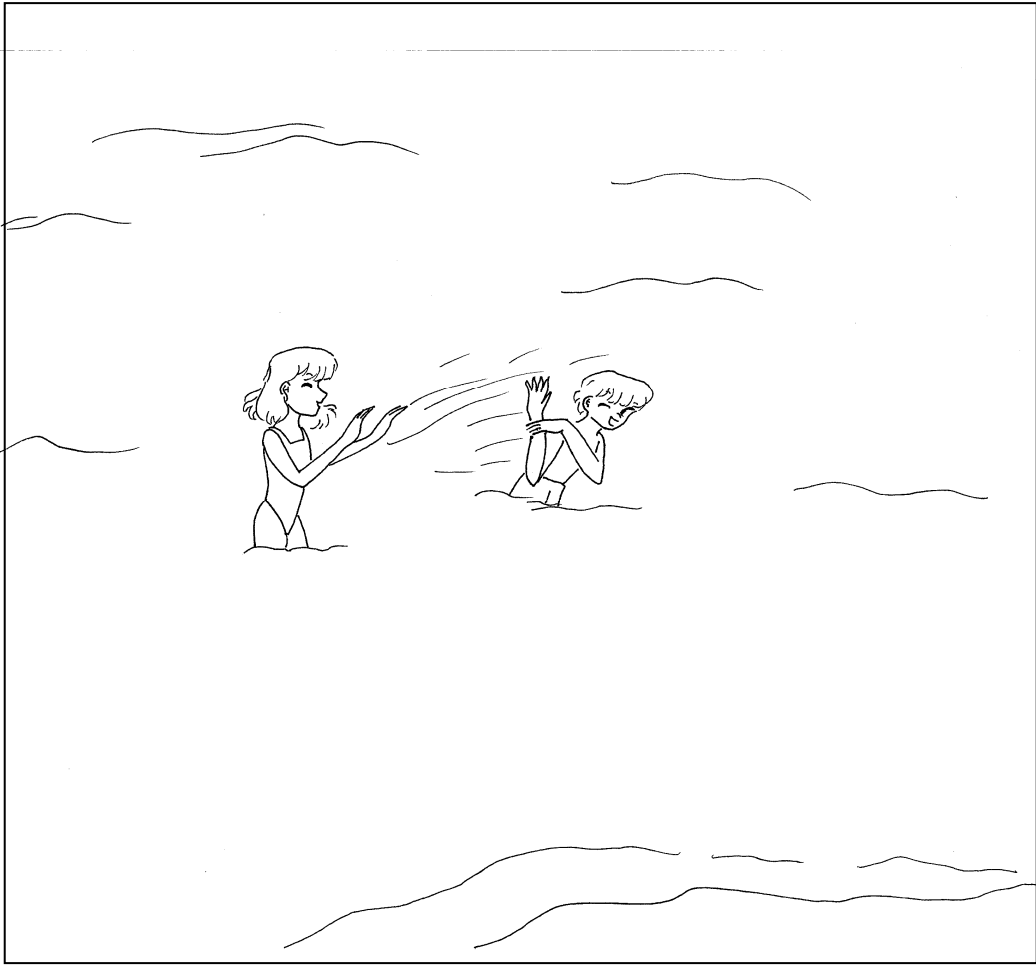


Imagen mostrada a los niños durante la entrevista:

