



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 092, AJUSCO

PROGRAMA EDUCATIVO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO
LÍNEA DE PRÁCTICAS INSTITUCIONALES Y FORMACIÓN DOCENTE

TÍTULO

MADRES-ESTUDIANTES DE BACHILLERATO Y SUS PRÁCTICAS DE
CRIANZA. UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN-INTERVENCIÓN EDUCATIVA.

OPCIÓN DE TITULACIÓN
TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN DESARROLLO EDUCATIVO

P R E S E N T A:

BRENDA JAIMES HERNÁNDEZ

ASESORA: DRA. TERESA DE JESÚS NEGRETE ARTEAGA

ESTE TRABAJO DE OBTENCIÓN DE GRADO FUE FINANCIADO CON UNA
BECA DEL CONSEJO NACIONAL DE HUMANIDADES, CIENCIAS Y TECNOLOGÍAS
(CONAHCYT).

CIUDAD DE MÉXICO, MARZO 2025



Ciudad de México, a 21 de marzo de 2025

DESIGNACIÓN DE JURADO AUTORIZACIÓN DE ASIGNACIÓN DE FECHA DE EXAMEN

La Coordinación de Posgrado tiene el agrado de comunicarle que ha sido designado miembro del Jurado del Examen de Grado de **JAIMES HERNANDEZ BRENDA** con matrícula **220927079**, quien presenta el Trabajo Recepcional en la modalidad de **TESIS** bajo el título: "**MADRES-ESTUDIANTES DE BACHILLERATO Y SUS PRÁCTICAS DE CRIANZA. UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN-INTERVENCIÓN EDUCATIVA**". Para obtener el Título de la **MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO**

Jurado	Nombre
Presidente	DRA. MARIA LUISA MURGA MELER
Secretario	DRA. TERESA DE JESUS NEGRETE ARTEAGA
Vocal	DRA. NASHelly OCAMPO FIGUEROA
Suplente 1	DRA. RAQUEL DELGADILLOMACÍAS
Suplente 2	DRA. BLANCA FLOR TRUJILLO REYES

Con fundamento al acuerdo tomado por los sínodos y de la egresada, se determina la fecha de examen para:

el miércoles 02 de abril de 2025 a las 10:00 am
EXAMEN PRESENCIAL

Atentamente

"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

MIGUEL ANGEL VERTIZ GALVAN
COORDINADOR DE POSGRADO

Cadena Original:

||1001|2025-03-21 11:30:32|092|220927079|JAIMES HERNANDEZ BRENDA|D|MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO|3|F|3|13|MADRES-ESTUDIANTES DE BACHILLERATO Y SUS PRÁCTICAS DE CRIANZA. UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN-INTERVENCIÓN EDUCATIVA|DRA.|MARIA LUISA MURGA MELER|DRA.|TERESA DE JESUS NEGRETE ARTEAGA|DRA.|NASHelly OCAMPO FIGUEROA|DRA.|RAQUEL DELGADILLOMACÍAS|DRA.|BLANCA FLOR TRUJILLO REYES|2025-04-02|10:00|1327|2|DnHsS8iKJm||

Firma Electrónica:

cUvY8tSh2Tfe6ANqwBCfheOQDrzGUqGNDLkdtj8HwYXXDLT8WJdJ/F/YIUOhO2CzdwJziYX6EQbzlyjnO+lwNVkKxs0g3eqIDe19noUR/OeYkEbORfdkVYwM6eECTwRf2kat1ipGvtSfiA5wm6tdus6juGqku4XT7/eLOp/OkMxmv47lqll7KAFwi4/fa7O0qUpanhLj29rxOEJci/0YruqywMIBx6zfv4+jy4IXE7cpWeKw6WY5TwZMKHBJfA1DU3nMeg6jpyYY5iCA9CqpqDCdpHR0DNIxKBocyDHGjEkDT3BY/3fy6Ar+SVCKOFHv4uP39r+iisv0YPgHi42Awhbz/sIMBqlUwbBZQGgTir6vU44BHXDoKYbOIPYnc+mLkJDgdK9ISr eHLfzcUxahkzCXn2Lu4IISfquZlQpInZlZL75Hv8tQolW0boUo1WIEIGXtvQzDXK7+L2JIMjzayWybjYufTUWa9G6j4MOqpkvZPzSp37k9WD8Azt3WzSW6/gusZD9VhMmXujrSPIF5If/rAnodB7XCYPyDsW5Z9x1bXcl+ywIFqV+E3Mluf2sI/wvkSTBaKTG5L5X4+amIIVSIWb84wAjlPldfR4+Qmdstgukqf3fpIvgmf1RVQayfUoMkjTOKDpbfHByH2KcSZapgm0t94gjr/ICEpukY=

Fecha Sello:

2025-03-21 11:33:48



"El presente acto administrativo ha sido firmado mediante el uso de la firma electrónica avanzada del funcionario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de la resolución, de conformidad con los artículos 38, párrafos primero, fracción V, tercero, cuarto, quinto y sexto, y 17 D, tercero y décimo párrafos del Código Fiscal de la Federación. De conformidad con lo establecido en los artículos 17-1 y 38, quinto y sexto párrafos del Código Fiscal de la Federación."

Carretera al Ajusco, No. 24 Col. Héroes de Padierna, Alcaldía Tlalpan C.P. 14200, Ciudad de México.
Tel: (55) 56 30 97 00 www.upn.mx



Índice

<i>Introducción</i>	7
Propósito general	G
Propósitos particulares.....	10
Preguntas de investigación-intervención educativa	10
Perspectiva conceptual-metodológica.....	11
Capítulo I. Disertaciones sobre Prácticas de crianza	21
1.1 Las prácticas de crianza concebidas como comportamientos o acciones que ejerce el adulto hacia el infante.....	24
A) ¿Qué concepciones de infancias están implícitas en las prácticas?.....	26
B) Aspectos que orientan “Las guías” para educadores, padres y la crianza.	36
C) Formas de actuación que se inducen en la vida cotidiana para orientar la crianza de las y los niños/hijos.....	40
1.2 Prácticas de crianza: Gesto humano y atravesamientos subjetivos.....	46
A) Temas emergentes	52
B) Movimientos que se gestan en el pasaje a ser madres	57
Actos y gestos de la condición de ser madre-adulta.....	57
Pasaje de ser hija de familia a madre de familia.	58
Ejercer su sexualidad adulta siendo madres.....	61
Ser madres: Relación madre-hijo.....	73
CAPÍTULO 2. Prácticas de crianza entre los proyectos/escenarios de vida	73

2.1 Relaciones de pareja y familiares jugadas en la toma de decisiones de las mujeres-madres-jóvenes-estudiantes	82
2.2 Toma de decisiones en las prácticas de crianza desde su ser mujer/madre en su dimensión sexuada-amorosa	85
2.3 El ser mujeres-madres y estudiantes	88
<i>CAPÍTULO 3. Movimientos en la formación subjetiva y trayectos durante la investigación-intervención educativa</i>	34
3.1 Encuentro <i>entre</i> mujeres: un nuevo escenario de acompañamiento	G7
3.2 Creación de otras formas de verse, proceder y encarar sus modos de vida.....	111
<i>Consideraciones finales</i>	11C
<i>Referencias.....</i>	122

Agrade-cimientos

Gracias a todos aquellos que con su ser y estar acompañaron (con su presencia en sus múltiples formas) momentos de mi transitar por esta aventura, ahora reconozco asideros en este navegar de vida, hacen cuerpo en mí. Ustedes han sido asideros, cimientos que me permitieron hacer base para sostener y soportar, impulsaron mi vuelo y me acogieron con amor en cada vuelta.

Gracias a especiales a quienes de alguna forma me impulsaron a inscribirme en un posgrado, como una posibilidad ante sentir que me faltaban más elementos en mi proceder profesional que entonces sólo nombraba intervención educativa. Gracias, Javier, Ana y Nashelly por acompañar mi querer volar, por impulsar mi vuelo deseado, por ser y estar conmigo mostrando y reafirmando que es amplio el horizonte de posibilidad de vida.

Infinitas gracias Tere querida por recibirme, acompañarme, sostenernos y soportarme a pesar de las diversas condiciones que se fueron presentando en el proceso. El amor que das fue esencial para sentirme más segura de recorrer el camino que se había abierto, por contemplar y templar sabia y amorosamente, tu acompañamiento (tan cercano y extenso más allá de lo que la palabra podría expresar) me hace de referente incluso para sobreponerme a mí misma y con-vencerme de que “sí puedo”. Las palabras se quedan cortas ante todo lo vivido y sentido contigo hasta el momento, emocionada por lo que viene juntas.

Gracias al grupo de mujeres-madres-jóvenes-estudiantes (Mariana, Alma, Arleth, Angélica, Raquel, Perla Irene, Ana) por permitirse hacer tiempo-espacio que construía proyecto, en especial por compartir lo íntimo y mostrarme más de lo que se vive siendo tales, porque gracias a ustedes recobra sentido en mí lo de interventora intervenida; gracias a Claudia por estar ahí cada sábado al pendiente del grupo de estudiantes, al Mtro. Ricardo por no dudar en darme la oportunidad y apoyarme (como director de la institución) en cualquier iniciativa que se me ocurría.

Gracias a mis lectoras de tesis, en especial a aquellas que estuvieron haciendo observaciones y sugerencias cada semestre. Gracias también a Blanca Flor y Consuelo Lozano por animarme con sus cuestionamientos, lo compartido para la creación.

Gracias a aquellas amistades y familias que estuvieron ahí en cada proceso y logros, así como aquellos momentos difíciles y angustiantes, Mei, Sebas, Gabi, Rosi, Dama, Dan, Dul, Dalia, Bere, Enrique, Franco y Felipe, por creer en mí cuando dudaba de mi poder, por ser esos lugares seguros que me daban calma al alma para volver vitalizada.

Gracias a aquellos integrantes de proyecto MEXESPARG como colegas y amistades que fueron y son parte de maravillosas vivencias, discusiones compartidas en seminarios y experiencias personales-profesionales.

Gracias a aquellos maestros y compañeros con quienes compartí, hicieron de este proceso algo muy grato a pesar de las dificultades, y a los que no también agradezco porque de cierta forma me retaron e hicieron reafirmar la decisión de seguir y no abandonar.

Cada vez más pude tomar las cosas con la delicadez que requieren, busqué con certezas en el proceder profesional y personal (en esa Brenda que va pero con la incertidumbre de por medio, abierta a la sorpresa, y encontré, me encontré, aún en momentos de sentirme perdida), otros fueron mis acompañantes, algunos con intención y otros sin saberlo pero viví esa sensación de ir a la búsqueda, por ejemplo con esos referentes conceptuales y metodológicos que me hicieron ver y pensar más allá ¡Gracias!

Gracias a las Brenda´s de mi vida, de mis trayectorias y tránsitos. Viví varios momentos en que sentía que retornaba, reconozco los movimientos como un espiral en 3d, que cambiaron muchas cosas en mí y con ello el cómo sentipienso, cómo me relaciono y hago con otros. Pero no se trata de mí, o mejor dicho es más por ustedes, quienes de alguna forma han sido y estado conmigo en algún momento de este transitar y hacer trayectoria.

Y tal vez ahora en esa retrospectiva rápida se me ha pasado nombrar a algunos otros, agradezco a todos aquellos que de alguna manera han sido parte de este proceso formativo y emotivo en mí. A esos otros espacios y energías que me potenciaron. Me queda corta la expresión, les abrazo con mucho amor y llevo una parte de sus huellas en mi corazón.

Me gustaría dejar esto aquí para volver en otro momento y porque tal vez a alguien que lo lea algo le resuene, le evoque o invite:



¡Gracias por cuidar y crear las condiciones de posibilidad para el brote, transformarme y seguir volando auténticamente!

Con amor, Brenda.

Introducción

Este trabajo gira alrededor de las prácticas de crianza de madres-jóvenes¹-estudiantes en modalidad abierta en el Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario No. 39 (ubicado en la zona oriente de Morelos), trabajamos los sábados en el patio de la escuela, en el intersticio de su desayuno.

Aclaro que desde la perspectiva de investigación- intervención educativa se indaga a la vez que se interviene, no es un curso preelaborado para enseñar, sino que trabajamos con los otros², juntos tratamos todo eso que inquieta y se discute analíticamente para aclararnos el proceder.

Mi inquietud inicial fue pensar en primera instancia en la niñez y las formas de relacionarse con las personas adultas a través de pautas de crianza. En ese pensar la infancia está a cargo de las y los adultos, al mismo tiempo, me llevaba a activar el deseo de seguir aprendiendo/conociendo modos de acompañar a los niños. En el transcurso del trabajo de investigación-intervención con las madres, me hicieron darme cuenta que las prácticas de crianza son un entramado complejo de atravesamientos existenciales que pocas veces es considerado en las recomendaciones que ponen el acento en las concepciones de infancia. De ahí entonces, como María Emilia López (2019) podemos

¹ He decidido traer a cuenta el estar siendo jóvenes como una característica de las estudiantes con las que trabajé y no considero para ello una cuestión de edad cronológica sino al ímpetu jovial, vencerse a sí mismas de seguir su deseo de cambio, de estudiar a pesar de las dificultades y conflictos, compartiendo y dejando ver su potencia y creatividad en esos ejercicios cotidianos de tiempo-espacio en las distintas áreas de su vida, que ponían en re-visión.

² Cuando escribo otros, juntos, adultos, hijos, considero a ambos géneros, no es una discusión de forma en el lenguaje, sino este modo de enunciar contempla desde mi perspectiva, elementos comunes y diferenciados al mismo tiempo.

preguntarnos, ¿Quién acompaña al que cría?, como Interventora educativa acompañé a las madres que participaron en este proyecto.

Lo educativo está profundamente interrelacionado con la crianza, por experiencia podemos corroborar la cuestión transferencial *entre*³ madre-hijo e hija, al entablar una relación que se va modelando con ciertas formas de ver el mundo, relacionarse y hacer en él, lo que repercute tanto en el niño como en la madre al percatarse de su influencia en su vivir. En el análisis sobre prácticas de crianza podrían distinguirse, por un lado, las orientaciones que de forma simple dan instrucciones relacionadas con modelos ideales de desarrollo infantil, por el otro, las que atienden a cuestiones de sentidos educativos que van estableciendo pautas, es decir, profundizar en reconocer y analizar hábitos, reiteraciones ancladas a las vivencias, donde los actos pueden exigir o rebasar a las madres, develando si se sostienen o soportan las acciones y poder transformarlas, o si desde una aparente impotencia, desesperación, *entre* otros, se reacciona.

El sábado veinticinco de agosto de 2023 que fue mi último encuentro con ellas me preguntaba ¿Cómo han vivido estos encuentros? ¿Movié algo dentro de nosotros o no?

³ A lo largo de este trabajo aparece el uso del *entre* como categoría analítica, su función en relación con el discurso es hacer patente que opera un juego-movimiento de palabras en sus diferencias y relaciones; refiere a una apertura para el proceso-operación analítico, de los componentes que toman derivas en la argumentación, a veces lo registro con un “-”. También remite a mi lógica de sentipensar la escritura y hacerme de/en ella, en una observación de primer y segundo orden. En el caso de este trabajo con mujeres-madres-jóvenes-estudiantes y sus prácticas de crianza tiene que ver con aquello que esta/aparece *entre* una cosa y otra, con el anudamiento, como en la trama de un nudo, con esas líneas *entrelazadas*, con lo *entreverado*, eso que se deja o no se deja ver, pero se *entre*-vista, lo que se hace ver y hablar *entre* discursos, *entre* lo instituido y lo instituyente, en el intersticio, en el inter de *tiempo-espacio*, de formaciones-cuerpos-familias-relaciones (en lo material, simbólico e imaginario). En ese *entre* madres e hijos, donde el *entre* dicho sí puede referir a poner en duda, contradicción, reparo, y muchos otros elementos que abren a “n” condiciones de posibilidad de diferencia y enlaces en los atravesamientos para problematizar, conceptualizar y mostrando la complejidad.

Lo que se encuentra en el *entre* es una dimensión clave en los preceptos en la perspectiva de la investigación-intervención educativa, es el *inter* de la intervención y del “-” de la investigación-intervención educativa, lo puedo asociar con lo que sustenta Derrida (1994) en la Différance en: *Márgenes de la filosofía*, yo diría que abre a ver el con-texto en juego y entrar en análisis de su complejidad, al descubrimiento y creación, a *otro(s)*, en un querer decir.

¿Qué sentipensares se activaron en ellas durante este proceso compartido hasta ahora?
¿Qué se abrió en ellas? ¿Qué horizonte de posibilidades visibilizan hasta el momento?
¿Con qué cuentan? ¿Certezas? ¿A qué renuncian y qué se llevan? A lo largo de esta tesis se muestran elementos asociados a estas preguntas.

Retomando aportes de Skliar (2024) sobre la escritura, podemos decir que lo aquí documento va del trabajo con aquello que parece “pequeño” (por ser lo que fácilmente se pierde, pero es solo la punta del iceberg), lo íntimo, la timidez, lo frágil (que fácil se resquebraja) y darle su fuerza por la trascendencia que contiene, en labor de análisis del sutil detalle develado con la investigación-intervención educativa en un grupo de mujeres-madres-estudiantes y sus prácticas de crianza.

Dicho lo anterior, al mismo tiempo un análisis de prácticas de crianza necesita tomar en cuenta las implicaciones existenciales que llegan a tensionar los modos de proceder siendo madres, para esto “es necesario profundizar a través de investigaciones que aborden a la maternidad en la vida cotidiana, desde las actividades que implican la crianza de los hijos [...] y sus implicaciones en la vida cotidiana de la crianza de los hijos” (Romero, 2018, p.173), fundamento que apoya la indagación e intervención desde sus vivencias como punto de partida que abre el análisis de las prácticas de crianza. De ahí que los propósitos de esta investigación-intervención educativa consistieron en:

Propósito general

Poner en análisis las vivencias de las mujeres, sus saberes y las formas en cómo enfrentan la crianza siendo madres-jóvenes-estudiantes. Desde el hacer ver y hablar de

las repercusiones en los actos y formas de entablar el vínculo con sus hijas e hijos, para sostener criterios en la toma de decisiones que permitan conservar o transformar sus sentidos educativos.

Propósitos particulares

- Inducir situaciones de indagación que muevan a lo vivencial y biográfico para identificar los saberes, dilemas, conflictos, dudas, inquietudes, *entre* otros aspectos, que emergen del análisis de las prácticas de crianza de madres jóvenes estudiantes.
- Promover que las madres jóvenes-estudiantes analicen los aspectos que atraviesan sus vivencias en la vida cotidiana y formulen criterios para valorar e incorporar otras pautas de crianza y de sus vínculos como proyecto vital.

Preguntas de investigación-intervención educativa

- ¿Cuáles son las ideas con las que sostienen sus prácticas de crianza, de qué forma las llevan y llevarán a cabo desde sus propias vivencias en ser mujer, madre y estudiante?
- ¿De dónde, a través de qué medios y personas toman las ideas que utilizan para sostener sus prácticas y cuáles son los mecanismos de regulación psico-social que atraviesan las ideas de disciplinamiento de la infancia?

- ¿Cuáles son sus formas de transitar de la institución familiar a la escolar y viceversa y en qué deriva en sus proyectos vitales?
- ¿Qué afectaciones van propiciando las situaciones de indagación en quienes participaron y en quien coordina?

Perspectiva conceptual-metodológica

Sostengo la investigación-intervención educativa como perspectiva y no como un método que se diseña y se aplica sino como un proceder analítico, por eso es conceptual-metodológica, en simultáneo. Aquí lo ontológico y epistémico son emplazamientos de lo que se observa, con lo que se hace ver y hablar nutridos relatos vivenciales, que tácticamente se articulan con nociones y abordajes desde el análisis institucional (con referentes teóricos de Eduardo Remedi (2015), René Lourau (2001), Osvaldo Saidon (2011), Kaës (2010), Ulloa (2005), Castodiaris (2013), Berger y Luckmann (1995), Didier Anzieu (2004), por mencionar algunos) y el análisis conceptual del discurso (Derrida (1994), Foucault (1999), Rosa Nidia Buenfil (2008), Josefina Granja (1998, 2003), así como de otros campos de saberes procedentes de la filosofía (Agamben (2001), Hanna Arendt (2021), la historia (Michel de Certeau (2010)), la antropología (Clifford Geertz (2005)) y algunas otras miradas interdisciplinarias-contemporáneas que amplían el horizonte de intelección (Carlos Skliar (2002), Larrosa (2009), Judith Butler (2009), Julia Varela (1991), Emma León (2005), Ana María Fernández (1993), Teresa de Jesús Negrete Arteaga (2022), Inés Dussel (2008), Leonor Arfuch (2015)) con preceptos o principios que sostienen miradas paradigmáticas. Preceptos que apuntalan nociones conceptuales, tales como: lo situacional, la consideración del acontecimiento, el lugar de la escucha, el clima de confianza, la pregunta por el deseo, el dispositivo, lo grupal,

instituido, instituyente, enunciado, significativo, significado, *entre*, lo imaginario, lo simbólico, espacio intersticial, amor, crueldad, don, vínculo, gesto humano, entre otras nociones que arman el *corpus* conceptual-metodológico de esta tesis.

A continuación, presento un punteo con el cual se desplegó la construcción analítica derivada de los procesos del trabajo de campo, para después pasar a mostrar lo que pasó, emergió y se gestó desde la creación de líneas argumentativas con las que se arma la estructura para la elaboración de la narrativa escrita. Gracias al pasaje del relato a la narrativa, mediado por la construcción de testimonios y su análisis esto fue posible, pareciera algo dado y fácil, pero no lo fue así, fue un proceso retador y podrá tener ecos, resonancias, de acuerdo con su singularidad en cada experiencia.

Los movimientos y procesos de la perspectiva se juegan en haz de relaciones de poder-saber-subjetividad (pliegue-despliegue) con lo que se va configurando, en un devenir el dispositivo de la investigación-intervención educativa para develar lo que les pasa a las mujeres-madres-estudiantes mediante:

► La **pregunta** por el deseo:

- ✓ Abre el hacer ver-hablar de las modalidades socialmente instituidas de investir representaciones, afectos y deseos en el senti-pensar de sí mismo
- ✓ Es un dar tiempo que demora la satisfacción, resultado, resolución, vía el análisis del decir-hacer mediante el ensayo y la escenificación, la imaginación de las afectaciones y las autopercepciones de cada quien con el grupo en la posibilidad de elegir y actuar

- ▶ La grupalidad como espacio de hospitalidad, crea la condición para darse el tiempo, disponerse a la escucha, soportar la interpelación, opera lo transferencial como espejeo y crea escenarios de posibilidad
- ▶ Situaciones de indagación:
 - ✓ La consigna que induce e interpela
 - ✓ Hacer ver-hablar desde el cuerpo, las marcas y huellas de lo condensado en lo biográfico, mediante situaciones lúdicas de interrogación, ejercicios proyectivos, entre otros elementos
- ▶ Hacer ver-hablar de los modos de inscripción de lo íntimo y singular que al ser enunciadas y expresadas movilizan la vulnerabilidad y lo biográfico.

Algunos constitutivos de la investigación-intervención educativa como dispositivo:

- ▶ Componentes transferenciales a indagar y sostener
 - ✓ Implicación: Disposición a involucrarse: Sentir-decir-pensar; observación de primer y segundo orden: Escuchar-discernir, soportar y sostener en el *entre-cuerpos*
 - ✓ De interpelación (fuerte)- amorosa (suave) en el caso por caso y en el *entre* de un análisis en situación de dos o de un grupo
 - ✓ Trabajo intersticial
 - ✓ Análisis *entre* lo instituido-instituyente
 - ✓ Encadenamiento táctico que hace al tiempo lógico
 - ✓ Lo plegado en el gesto humano y su despliegue en el acto

La perspectiva de la investigación-intervención educativa en su proceder analítico se van entreverando los distintos movimientos y procesos que atraviesan las prácticas de crianza en ser mujeres-madres-jóvenes estudiantes y de ahí se observan los elementos constitutivos de dichas prácticas. Se toma como punto de partida las distintas posiciones desde las cuales ellas enunciaron sus vivencias. Así se fueron tomando aquellos elementos entramados en la vida cotidiana de la existencia, por su estar siendo mujeres-madres-estudiantes, como cuestiones relevantes a revisar *entre* ellas desde una mirada fina en los detalles para su puesta en análisis, detalles que eran recursos para formular preguntas que operaban como poner en situación de pensar qué hacer con eso que se veía en lo individual-colectivo, a partir de lo que acontecía, hacia que el propio dispositivo de intervención se fuera modificando de acuerdo con lo que pasaba a ello, le denominamos en la perspectiva de investigación-intervención educativa: *el encadenamiento táctico* de lo que se va haciendo ver y hablar, sentir-pensar, porque hasta el interventor(a) es intervenido, tanto por las exigencias de ir acompañando los procesos que se gestan, como por las vivencias y cuestiones que se tratan y se vive una afectación con ellas.

El registro del diario de investigación (de lo que me evocaba y a mí me pasaba, todo eso que lograba ver y pensar de eso para algo más), en el diario de campo (lo que pasaba en los encuentros) y el análisis de lo que acontecía en cada encuentro me permitía pensar cómo abordar el siguiente encuentro e ir teniendo a su vez una observación de segundo orden que se construía en el acompañamiento tutorial, desde la lógica de la investigación-intervención educativa que sostuve en el seminario Titulación de la Maestría.

Con la perspectiva de la investigación-intervención educativa vamos al encuentro con el otro con la disposición a investigar-intervenir desde el momento en que convocamos, no vamos en posición de saber sino de apertura a investigar-intervenir (en simultaneo) con quienes estén interesados en trabajar en grupo, para este proyecto consideré que convocaría a madres, padres, familiares, profesionales de la educación, a aquellos que estuvieran interesados en acompañar a las infancias, desde ahí noté que quienes se acercaban eran mujeres madres y que por sus condiciones de vida atareada se les dificultaba sostener ese interés, curiosamente el grupo que se formó después también fue de mujeres madres, que al mismo tiempo eran estudiantes, en un espacio intersticial, con tiempo muy corto en el patio de la escuela mientras ellas desayunaban o almorzaban, es decir, estábamos en la escuela haciendo un tiempo-espacio de interés común para conversar sobre sus trayectorias de vida pasadas y presentes para posibles futuros, indagando-interviniendo en esa lucha de fuerzas *entre* lo instituido y lo instituyente.

¿Qué hacía que nos sostuviéramos y soportáramos la construcción del proyecto en colectivo? Partimos y permanecemos por intereses o inquietudes parecidas, después algo de lo que se vivía en el reencuentro de la investigación-intervención educativa. Fue vital construir bases de confianza y escucha sin juicio, como espacio íntimo y cuidado *entre* nos, abierto a la espera de la palabra, que daba tiempo a la vez que pulsaba la implicación, para crear y sostener un proyecto juntas. Crear las condiciones de posibilidad también pasaban por el clima de confianza y sostén para la emergencia temática, para que emergieran puntos de partida a tratar, cabe resaltar que trabajamos con eso que está y que se hace, con lo que constituye los discursos, metafóricamente

parecido a un átomo compuesto por protones, neutrones y electrones, que son distintos y a la vez coexisten como constitutivos de un núcleo, que en este trabajo era el abordaje de las prácticas de crianza en el estar siendo mujeres-madres-jóvenes-estudiante en el proyecto de investigación-intervención educativa.

Desde la perspectiva de la investigación-intervención educativa los momentos de trabajo de campo y la escritura no son lineales o cronológicos sino en un tiempo vivido, se va analizando y se va armando en el proceso, por ejemplo, convoqué e iniciamos el proyecto con el grupo al mismo tiempo que estaba en búsqueda de lo que ya había en archivo, aquello documentado al respecto de la crianza como elemento que me conmovió, me trajo y se sostuvo como uno de los ejes articuladores que sostiene la tesis, no sabía que lo encontrado en esa revisión de archivo iba a ser también en la estructura el punto de partida que iba a permitir hacer ese recuento para mostrar desde dónde se veían y abordaba en la mayoría de escritos o discursos las prácticas de crianza, y desde ahí darme elementos para partir a mostrar la complejidad de otros componentes más profundos que salieron con el grupo de mujeres-madres-estudiantes (aquellas implicadas directamente en el campo de la crianza) y que serían algunos aportes esenciales de este escrito, el considerar la complejidad de las prácticas de crianza en relación con los actos humanos, el gesto puesto en dar o no dar, distinguiendo relaciones de construcciones vinculares, jugándose *entre* lo cruel y amoroso puesto en el acto al socializar, son cuestiones de análisis en un segundo orden entreveradas a lo largo de este escrito.

Reconocer los detalles y trabajarlos con sutileza requiere ejercicios analíticos finos durante el proceso de trabajo en presencia con el grupo y al tomar distancia después de vivir el hacer la investigación-intervención educativa, tal vez podemos ubicar aspectos

sobre el arranque, el despliegue con la puesta en marcha del dispositivo y el cierre que apertura, no obstante a que su lógica opera como una *banda de Moebius* de ahí la complejidad en el pasaje de un segundo orden que ineludiblemente está constituido por observaciones de primer orden de la vivencia para pasar a hacer texto.

Las líneas argumentativas derivaron de las vivencias de las mujeres-madres-estudiantes que participaron, el cómo devino cada línea argumentativa en forma de capítulo tiene énfasis que hacen distinguir y al mismo tiempo diferenciar ángulos desde los cuales se mira. Un ángulo: las posiciones desde dónde lo decían, podían decir lo mismo desde otro lugar, en otras situaciones, lugares distinguidos de enunciación vivencial distintos sobre algo, que por un lado podía parecer que se reiteraba su decir y por el otro me posicionaban en un hacer análisis distinto, por ejemplo, cuando hablaban de ser madres, lo decían en relación con su ser madre, a su dimensión sexuada amorosa, a sus relaciones sociales/vinculares/familiares, etc. Cada posición podía operar como planos de análisis, distintos, diferenciados, relacionados, según su temporalidad, los aplazamientos, etc. Con el análisis de los enunciados claves se dio pie a la construcción de testimonios y categorías analíticas, elementos sutiles fueron marcando la estructura con los que se gestaron los componentes que permitieron armar la línea argumentativa y sus ejes, con lo cual dio forma a la estructura representada en capítulos.

Uno de los elementos fue el juego de diferenciación que al mismo tiempo que hace distinción difiere, un movimiento es desde dónde se dice y otro movimiento es el tiempo en el que se dice, en ese tiempo-espacio opera la investigación-intervención educativa, por eso los momentos no son lineales sino que es un ir y venir pero de diferentes

maneras, por ejemplo, con los procesos y movimientos van gestándose nuevos puntos de partida dentro de un mismo punto, como lo anudado y algo rizomático dentro de este.

Lo que emerge pulsado con las situaciones de investigación-intervención educativa al transitar como enunciado permite dar-se cuenta de “n” posibilidades de sentido, era distinto a cómo aparecía la vivencia, en los primeros encuentros como algo traído de su vida ordinaria, y al ir profundizando sobre ello, podía convertirse en algo extraordinario para ellas.

Los encuentros sabatinos, que en un inicio era estar en espera de algo, al ponerse en situación de habla, con las consignas que se planteaban emergió su decir de su vida ordinaria y en el transcurrir de los encuentros, se dieron cuenta que no era solo habladuría de lo personal sino que fueron haciendo-se el espacio para trabajar y reconocer con cierta distancia de su vivencia lo que se externaba, en parte porque había aspectos de cuestiones compartidas y, al mismo tiempo singulares, entonces ese estar juntas el sábado en la escuela era un espacio sólo para ellas, en presencia para ir al encuentro, era “su día”, y en ese “contar” percatarse y relatar para compartir, se proyectaba el transitar de la vivencia como algo humano, ese traer vivencia pasada al presente para volver a vivir y actualizar, cuestionar, agregando elementos en su decir, en el *entre* dicho, en volver a lo que es y al mismo tiempo no es, siendo portadora de marcas y huellas de la misma vivencia de otro modo. El poner en cuestionamiento las vivencias, llevaba a develamientos, en esa enunciación *entre* nos-otras, en ese revivir, volviendo a vivir pero distinto, de este modo lo vivían como ese espacio propio que lograban hacerse para ellas y *entre* ellas, hubo un transitar de posiciones, es decir, cambiaba el qué y el cómo ya no sólo asistían los sábados a la escuela sino ellas hacían

del tiempo un espacio propio, y percibían un cambio de posición desde la cual enunciaban, en dimensiones más amplias y finas.

El lugar de escucha fue otra dimensión habilitó la potencia jugada en ellas con la dimensión ética-política, se daba (de mi para ellas, y también por ellas) y propiciaba (*entre nosotras*) un ejercicio de análisis en el transcurrir de la investigación-intervención educativa.

En el conversar ellas tomaban marcas y huellas que hacen memoria, en simultáneo se vuelven parte de la creación de otras memorias mediante la investigación-intervención educativa, en ese hacer de otros pasajes se da las experiencias de sí en los escenarios posibles de su estar siendo mujeres-madres-jóvenes-estudiantes.

A lo largo de este escrito en forma de tesis se muestra la analítica de la perspectiva conceptual-metodológica entreverada con la estructura y el desarrollo de las líneas argumentativas en tres capítulos.

El primer capítulo se sostiene a disertación sobre las prácticas de crianza, a partir de fuentes oficiales, manuales, libros de instrucción, entre otros, en ellos se aludía al deber de los adultos para con los niños desde la concepción de infancia que prevalece como un desarrollo evolutivo e instituido convencionalmente. En contraparte, desde el decir de las vivencias las mujeres que participaron en este proyecto, pude mostrar el giro que abre a una consideración más amplia y profunda en el campo educativo de la crianza, introduciendo un ejercicio de análisis para hacer explícito lo implícito en el gesto humano y sus procesos subjetivos desde los atravesamientos del amor, ternura, crueldad, hostilidad, indiferencia y violencia en sus relaciones personales, elementos todos que emergieron y se desplegaron por del dispositivo investigación-intervención

educativa, en este capítulo se sientan las bases de lo que se ahondara con mayor detenimiento en el siguiente capítulo.

El segundo capítulo se construye abriendo abanico de lo que aloja la vida cotidiana de estas mujeres-madres-jóvenes-estudiantes ex-puesta en palabras sobre escenarios y proyectos personales en las respectivas áreas de su vida que se sobreponen unas a otras, con todo lo que eso les implicaba, sentires, tensiones, inquietudes, padecimientos, conflictos, retos, relaciones, decisiones y demás, como cuestiones que trastocaban a las prácticas de crianza por ser parte de los constitutivos desplegados de su estar siendo.

En el tercer capítulo refiero a los movimientos en la formación subjetiva y trayectos de ellas individual-colectivamente durante la investigación-intervención educativa, como esos cambios y permanencias durante el proceso de estar y hacer el proyecto juntas, que muestra los hallazgos, lo que quedó y se abrió en el grupo y en sus integrantes como marcas de creación de miradas, sentipensares, develaciones personales y afecciones en el relacionarse con los otros, en suma se aprecian los sentidos de cambio en sus proceder de vida. Presento el modo en que sus experiencias fueron gestadas y pueden convertirse nuevamente en vivencia como sustrato para hacer otras experiencias, eso que en este capítulo aparece con fuerza como el cierre-apertura.

Cada apartado tiene su énfasis y singularidad por eso cada sección requiere ángulos de lectura distintos, pero a la vez pueden relacionarse unos con otros y ver los *entre-lazamientos* de sentido de la diversidad de elementos que convergen en el estar siendo de las mujeres-madres-jóvenes-estudiantes implicadas en este proyecto de investigación-intervención educativa en sus prácticas de crianza.

Capítulo I. Disertaciones sobre Prácticas de crianza

Abordar las prácticas de crianza implica considerar varios elementos y procesos en juego. Este capítulo tiene la finalidad de dar cuenta desde dónde se miran, entienden, trabajan y se construyen las prácticas de crianza, es decir como ángulos que abren formas de caracterizar y proceder.

En primera instancia daré cuenta de la visión de la crianza asociada a ideas convencionales de cómo se coloca a las personas adultas en una posición de responsable y con supremacía frente a la infancia sin voz, para que como parte del proceso educativo y de socialización, pase a tomar palabra. Estas ideas se apoyan de los aportes sobre el desarrollo de las niñas y niños, los estilos de crianza, así como a las funciones instituidas de encargos o tareas que le corresponden a los adultos, actividades y comportamientos de la persona adulta hacia el niño, que mayoritariamente hicieron referencia al deber hacer desde lo ideal.

Tratar las prácticas de crianza es como entrar a ver un enlazamiento rizomático que también conlleva anudamientos expresados en condiciones existenciales por las que pasan los sujetos involucrados, momentos de tensión que los lleva a sensaciones y procederes afectados en su existir.

En el proceso de escritura para dar cuenta de lo que aconteció a lo largo del proyecto, develó aún más la complejidad que conlleva distinguir, describir y analizar, en una observación de segundo orden, las prácticas de crianza que fueron tratadas con

ellas. Ello implicó que de forma tan particular tenía que visibilizar las partes constitutivas, sus características, los modos en los que aparecen, mostrar la lógica en que operan y cómo se interrelacionan.

La dificultad consistió en mostrar la complejidad de atravesamientos de múltiples elementos anudados en las prácticas de crianza, en los que se condensan variantes en un vaivén constante y sin fin. La investigación-intervención educativa en su labor de indagación devela tramas, hilos anudados, tensionados y, al mismo tiempo, puede advertir los puntos de fuga, lo plegado y desplegado de maneras particulares en los sujetos, por eso el trabajo de campo es por casos, como referente primario y desde ahí, las afectaciones, proyecciones y espejos de las situaciones grupales que develan.

Un nudo es legible por encima y a grandes rasgos pueden reconocerse los entrelaces que se alcanzan a ver. Dar legibilidad a lo que es no visible a simple vista, requiere atención concentrada para ir tratando de aflojar poco a poco eso que está apretado, entramado, tensado, entrelazado, como si fuera una bola de hilo que se enredó, que requiere de un tiempo, trabajo y paciencia para poder hacer de ella un material para otra cosa, como bordar y tejer, ese es el ejercicio de análisis de la observación de segundo orden.

Desanudar conlleva distinguir un punto de partida que conduzca a una tira por donde jalar o aflojar para poder ir deshaciendo los entramados, que a veces están conformados de entrelazados curiosos, en el mejor de los casos se puede desenredar totalmente en un solo acto, en otras se ha apretado tanto que se imposibilita seguir a menos de hacer cortes, también es fundamental tener claro que si jalamos sólo una hebra de las que componen el trenzado del hilo va a descomponerse, así que es necesario

distinguir cuáles son las hebras que componen el trenzado del hilo (en este caso los primeros dos capítulos fungen como tales), conforman el elemento principal y que en el entramado se aprecia cómo es parte del hilo que atraviesa.

El proyecto de investigación-intervención educativa en la indagación de prácticas de crianza se sustentó en fuentes primarias y secundarias, que en simultáneo permitieron ampliar la perspectiva para abordar un trabajo pormenorizado.

Parte de lo que se develó fue la necesidad de replantear cómo las prácticas de crianza quedan en el *entre* dicho del ser y hacerse madres. Los elementos y correlaciones de fuerzas jugadas en el vivir cotidiano fueron reconocidas por el grupo de madres que dieron cuenta de lo que les pasaba en la crianza y de su condición de ser estudiantes-madres. Su decir, fue más allá de las conductas y comportamientos que idealmente proponen los manuales, revistas guías y otros textos escritos, publicados por organismos legitimados a nivel nacional e internacional. Aspectos que se abordan en el primer apartado de este capítulo.

Indudablemente que el imaginario de infancia sostenido en estos textos escritos e incluso en las vivencias de las mujeres tienen un asidero configurado histórica y socialmente en el que prevalece la idea del infante como ente sin voz, de ahí que las propuestas de trabajo con los infantes sean convenciones sociales asumiendo un estadio en que se busca “el gobierno de la tierna edad”, al instaurar derechos del niño a nivel mundial y propuestas pedagógicas disciplinarias e interdisciplinarias para que formule palabra. En el primer apartado de este capítulo se asienta el trayecto de esa configuración histórico-social que apuntala las prácticas hegemónicas cognitivo-conductuales sobre esta idea de crianza.

En el segundo apartado de este capítulo se trabaja el gesto humano y los atravesamientos subjetivos que se ponen de manifiesto en el acto. Mostrando lo que lleva a las madres a realizarlo, desde su genuino lugar de ser madres y después caer en cuenta de las afecciones y afectaciones que se derivan del mismo, abriendo la dimensión ética en la relación madre-hijo e hija.

1.1 Las prácticas de crianza concebidas como comportamientos o acciones que ejerce el adulto hacia el infante

Este apartado trata las prácticas de crianza, considerándose como comportamientos concretos de la persona adulta en relación con el desarrollo infantil, así como exigencias de una condición adulta asociada a cumplir un rol, donde por lo regular “las prácticas de crianza integran lo que se denomina *funciones de crianza*. Su propósito es asegurar al niño la protección y los cuidados necesarios para su sobrevivencia, crecimiento y desarrollo” (Canetti, 2015, p.13), desde la exigencia del deber hacer socialmente aceptado respecto de la crianza por medio de las funciones asociadas a tareas/responsabilidades, que inevitablemente aparecen jugadas como eso que el adulto hace, sin embargo, no siempre coincide con el propósito antes planteado, ese es tal vez el ideal, algunas de las mejores intenciones.

También en indagaciones textuales de documentos sobre prácticas de crianza suelen aparecer los estilos de crianza, permisivo, autoritario, democrático, negligente, los cuales también tienen que ver con qué es lo que hace el adulto, de cierta forma el modo de accionar que es más recurrente en el cotidiano, y esto genera una clasificación,

desde mi punto de vista se corre el riesgo de caer en un encasillamiento, en determinaciones, cuando realmente no son totalmente determinadas sino que están minadas y condicionadas por factores en juego del caso por caso, pueden existir en simultáneo y dependiendo de diversas condiciones, situaciones, *entre* otros.

En la indagación a partir de lo que ellas enunciaron fui revisando fuentes bajo la siguiente lógica distinguiendo los siguientes *ejes de exploración*:

A) ¿Qué implícitos de prácticas están jugados en las concepciones que aluden a la noción de infancias?

B) Aspectos que orientan las guías para educadores, padres y la crianza

C) Formas de actuación que se inducen o se orientan en recomendaciones sobre el papel de los adultos en la crianza de los niños

Si hablamos sólo de actividades/comportamientos del adulto hacia el niño hay actividades primordiales clasificadas como básicas, dentro de las que destacan alimentar, bañar, vestir, cuidar; cuestiones que ya han sido incluso naturalizadas por las madres con quien se hizo investigación-intervención, aunque para mí la pregunta es por la manera en que respondemos a los encargos, de dónde vienen, qué con eso, sé que hay otros cuidadores preocupados por el modo de hacer cada una de estas actividades (por llamarle de alguna manera), pero en este grupo no emergió la manera de hacerlo y por qué, sino que a veces hacían referencia al cansancio de responder a los encargos, más que disfrutar; por lo que pesaba más el tiempo, el cansancio, que es parte del cotidiano.

Respondiendo a los encargos y tareas de la madre, implicaba actos y situaciones como las siguientes: “Yo sí les he llegado a pegar” “Se quedó sólo en la casa con el

celular y la tele” “Lo dejé encerrado”. No se trata de juzgar lo que hacen, sino ponerlo en análisis, desde ahí algunas interpretaciones pueden ser el maltrato, los dispositivos que se usan como algo que sustituye la presencia, que no se puede sostener, el abandono y la soledad, sólo por mencionar algunas, pero se corre el peligro de quedarse ahí, si no se analiza más allá tomando en cuenta las realidades complejas, en el sentido de que existen otros elementos atrás o alrededor de aquellas prácticas, con la indagación-intervención van apareciendo estos y otros elementos que amplían el panorama e iremos vislumbrando más adelante.

A) ¿Qué concepciones de infancias están implícitas en las prácticas?

Este apartado toma lugar después de algunas revisiones y observaciones analíticas que me permiten inferir que en las concepciones de infancias están implícitas o explícitas prácticas de crianza, es decir, según se conciba al infante puede estar latente o dirigir una manera de proceder, por lo que hay una estrecha relación *entre* el cómo se está haciendo referencia a la infancia y las actividades/comportamientos para con las niñas y niños.

En un primer momento desde un recorrido histórico-social (ineludiblemente con influencias de procesos culturales y económicos) se da cuenta del proceso de caracterización que sigue presente en lo contemporáneo. También a la par se observan las maneras de proceder con las infancias, por ejemplo, a grandes rasgos en políticas educativas y las prácticas que se consideran a favor de su cumplimiento, para dar pie a elementos y procesos en juego/constitutivos de situaciones más aterrizadas o conectadas a vivencias cotidianas de infancia-prácticas de crianza.

Las caracterizaciones van formando parte de convenciones sociales, es decir, no ha existido siempre la noción de infancia (otro ejemplo es “familia”), hay un origen e incluso todo un proceso en el que se debate al respecto, va cambiando ya sea por aclaración o modificación *entre* un concepto u otro concepto su caracterización, cambios o modificaciones algunas veces muy notorias y otras no tanto, es decir, aunque inevitablemente haya un movimiento de cambio algunas veces son tan sutiles que pareciera que se tiende más a la permanencia del referente, y otras en donde es más visible el tránsito, y es que en esa posibilidad de apertura de la vida nada es estático, hay lugares donde se elige estar siendo, posicionarse desde ciertas perspectivas, teniendo en cuenta el carácter de la impermanencia total, lo transitorio.

De manera muy escueta podemos reconocer lo siguiente: comúnmente la infancia se considera una etapa de transición hacia la juventud, como etapas que preceden a la vida adulta, el modo en el que se vive es la variación por épocas (considerando la singularidad del caso por caso y al mismo tiempo las similitudes o puntos de encuentro).

Si nos remontamos a la segunda mitad del siglo XVI, como advierte Varela (1992):

Se configuran nuevos modelos de educación que marcan la pauta para la socialización de las jóvenes generaciones de los grupos sociales dominantes, la intensa preocupación de los reformadores y humanistas por <<el gobierno de la tierna edad>>, los programas de enseñanza que a tal efecto diseñan, así como su aplicación constituyeron un dispositivo fundamental para definir el nuevo estadio temporal que hoy denominados infancia (Varela, 1992, p.11).

Para Jacques Le Goff (2013) el periodo que abarca los siglos XV y XVI constituye el periodo más importante de toda la edad media, se hacían reflexiones sobre la naturaleza del niño y su necesidad de educación moral y espiritual, en el renacimiento

con el interés por el individuo y la educación, se empezaron a desarrollar teorías sobre la educación infantil, en seguida con la ilustración se intensificó el tema de la educación de los niños y con ellos sus derechos, uno de los aportes más significativos en educación fue de Rousseau que resaltaba al niño bueno por naturaleza; a finales del siglo XIX con la revolución industrial se da un giro a movimientos reformistas y vuelve a ser significativa la explotación infantil.

Eso llevó a que fuera crucial la caracterización de la infancia y la declaración de los derechos del niño a nivel mundial, el enfoque se amplió hacia la salud, la educación y el bienestar de los niños, actualmente es reconocida como una etapa crucial para el desarrollo humano, y se promueven enfoques multidisciplinarios, entre ellos la psicología (con fuerza en lo cognitivo-conductual), la sociología y la educación, principalmente, pero también desde la filosofía, el psicoanálisis, intervención, trabajo social, etcétera.

Los puntos de vista biológicos se amplían o complementan con una perspectiva social para los estudios de educación e infancia, tomando en consideración el desarrollo infantil, las experiencias tempranas, el aprendizaje de su constitución, afectaciones en la vida adulta, abriendo paso a cuestiones de derechos, así como políticas y prácticas educativas en las diversas instituciones de la sociedad, iniciando por la familia, es decir, la familia como institución social, como ese espacio nuclear de socialización primaria que puede habilitar la secundaria, pero socialización de todas formas.

Las políticas y prácticas educativas en favor de la infancia se establecen con la intención de garantizar el desarrollo integral de las niñas y niños; estas políticas en los últimos años tienen como constitutivos aspectos de inclusión-equidad, calidad educativa y bienestar emocional, reflejadas en áreas como: los derechos de la infancia, el acceso

a la educación escolarizada (para eso se ofrecen programas de ayuda financiera), currículos formales con perspectiva “inclusiva” con diversidad cultural, lingüística y atención a necesidades especiales, el discurso de la calidad educativa (que por ejemplo tomó fuerza durante el sexenio de Enrique Peña Nieto en México) por lo regular alude a la formación docente y promueven metodologías pedagógicas que fomenten la participación activa de los niños, como el aprendizaje basado en proyectos, también se habla de la “educación socioemocional” y en algunos casos se ofertan servicios de “apoyo” “psicológico”, y aunque en el discurso se convoca a la participación de la comunidad y se fomenta la participación de las familias en el proceso educativo escolar pareciera perder el sentido.

El Consejo Nacional de Fomento Educativo en el 2002 con el programa “Cuéntame tu historia” modificó su forma de trabajo, ya que anteriormente los grupos de trabajo se conformaban sólo por niños, con el programa “cuéntame tu historia” en el 2002 se incluyó a las madres, y aunque pareciera que trabajar con las madres y sus hijos podría dar para más pero se quedaba en la instrucción, y el interés de la mayoría de las madres era lo que les podían dar (apoyos materiales como despensa y cobijas). En el caso de instituciones escolarizadas formalmente que incluyeron un espacio que se nombraba como “escuela para padres”, que un imaginario o ideal al respecto se alejaría de su tendencial real, donde mayoritariamente queda reducida a un espacio para unos cuantos citados por motivos de llamados de atención respecto a acontecimientos que suelen ser descalificados y simplemente tipificados o clasificados sin ir a fondo, por ejemplo “malos comportamientos” “bajas calificaciones”.

Cuestiones que en aislado, en el mejor de los casos quedan como asistencialistas, reducidos a evaluar conductas, a instruir comportamientos, acciones o actividades por deber, lo socialmente aceptado, lo instituido, que el discurso pareciera que las propuestas van a contribuir al bienestar, sin embargo la mayoría de veces se convierte en funciones a cumplir, y en el pasar a la acción se desdibujan los sentidos formativos y se cae más en una lógica simulatoria, compensatoria, o de intercambio de bienes, entre otros.

Aún queda camino por recorrer haciendo posible la colaboración entre gobiernos, comunidades, escuelas y familias con mirada y proceder ético-político que trabajara conjuntamente para analizar, crear y sostener las condiciones que demanda un acompañamiento al desarrollo constitutivo de las niñas y niños, considerando los diferentes campos que existen y sus aportes.

Discursos y enfoques provenientes de organismos internacionales y nacionales sobre crianza y educación infantil:

- ▶ Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (UNICEF): Esta organización promueve los derechos y el bienestar de los niños, niñas y adolescentes, enfatizando en la educación y el desarrollo integral (físico, emocional y cognitivo desde la primera infancia) para el bienestar.
- ▶ Organización Mundial de la Salud (OMS): En términos de salud y desarrollo resalta la relación entre la salud física y mental, así como y el rendimiento educativo, promueve prácticas de crianza que favorezcan un ambiente seguro y saludable, en primera infancia destaca la importancia de intervenciones tempranas que fomenten el desarrollo saludable y prevengan enfermedades.

- ▶ La Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura UNESCO: Aboga por la educación inclusiva en sistemas que atiendan a todos los niños, independientemente de su contexto social o capacidades, se habla de un currículo de calidad enfatizando la necesidad de un currículum que fomente habilidades críticas y creativas, así como la educación emocional, entre otros.
- ▶ Secretarías de Educación y Salud en México: Implementan programas nacionales que integran la educación y la salud, promoviendo la capacitación de padres y cuidadores en prácticas de crianza positiva. Fomentan la educación preescolar como un pilar fundamental para el desarrollo infantil, con enfoques que integran la familia y la comunidad.
- ▶ Organizaciones sociales a nivel internacional y en México ofrecen apoyo a familias vulnerables en situaciones de riesgo, abogan por dar a conocer los derechos y se asiste en la atención a las necesidades básicas de carácter urgente.

Algunas asociaciones comunes al tratar la infancia es la influencia significativa en términos de lo que mayormente llaman desarrollo físico, cognitivo, emocional y social, a la par con importancia del vínculo afectivo que media o hace posible la sobrevivencia y la conformación humana en todas sus dimensiones, por ejemplo se destaca la importancia del apego seguro *entre* padres e hijos, como base para un desarrollo emocional y social “saludable” que permita la generación de bases o estructuras cognitivas.

Muchas veces, los especialistas en ciencias sociales -y, más marcadamente los tratados de psicología de la niñez- instituyen patrones de infancia que, en función de establecer las pautas generales del desarrollo infantil (lo sano, lo enfermo, la normalidad

y el retraso), parecieran guiarse por un modelo de niñez que sólo puede focalizar la mirada en los niños que nos rodean, pero que quedan universalizados en leyes generales (Fernández, 2012, p. 75)

Y aunque hay muchos términos asociados, podemos notar cómo varía incluso el nombrar para referirse a los primeros años de vida, cuestiones tan paradójicas como “primera infancia”, entiendo que puede distinguir una mayor importancia de los primeros años de vida ante los que siguen antes de la considerada adolescencia o juventud, o incluso se dan discusiones alrededor de cómo nombrar o hacerle alusión, aludiendo a los significados atribuidos etimológicamente, por ejemplo en hacer referencia infancia o incluso infancias, como asociado a sin voz, cuestión en la que por este momento no profundizaré tanto en la terminología en sí, pero sí traigo a cuenta para su abordaje en relación al posible universo de significaciones y prácticas sociales, en un primer momento desde una mirada más abarcativa de discursos académicos, así como también del campo de lo vivencial, como un análisis del tiempo lógico y no cronológico.

Anteriormente se mencionaba cómo etimológicamente infancia suele asociarse al “sin voz”, y no en todos los casos, refiramos a la infancia como una etapa de la vida por la que pasamos, y tal vez algunos no, o la transiten muy apresuradamente por diversas cuestiones, pero el significado “sin voz” puede relativizarse en tanto los distintos significantes que se le atribuye subjetivamente, es decir, por ejemplo, en algunos casos la relación *entre* “mayores” y “menores” de edad puede ser de “superioridad” e “inferioridad”, por un lado como condición que demanda el cuidado de unos sobre otros o de una inhibición del “menor”, como su voz/palabra ante el poder que pueda ejercer el adulto o situación de vulnerabilidad/indefensión.

El disciplinamiento y el poder muchas veces queda atrapado por saber del adulto, y por otro lado el poder como potencia que se gesta y sostiene en el sujeto, es decir, la manera en que se acompaña a quien vive su niñez, va construyendo una subjetividad en ella, así “se instituyen en prácticas familiares y sociales y sus modos de subjetivación se organizan de modo muy diferente a las pautas que la <psicología del desarrollo> establece como propias de la niñez y de la adolescencia” (Fernández, 2012, p. 104), develando así la complejidad que implican las prácticas más allá de la concepción.

En los aportes de Bustelo sobre infancia e indefensión menciona:

Como todo campo, el de la infancia está compuesto por enfoques, análisis, estudios y conceptos; por la práctica que incluye un conjunto de acciones, programas y políticas; y finalmente, por una amplia gama de actores intervinientes. Aun siendo un campo que uno podría presumir "definido", es propenso a ambigüedades que ocultan relaciones sociales de dominación, lo que conduce a imprecisiones que uno podría afirmar que no son "inocentes"(2005, p. 254).

La pregunta sería ¿de qué manera se hace referencia a la infancia? Podemos ver que “las figuras de infancia se ven cada vez más atravesadas en la actualidad por códigos psicológicos y pedagógicos” (Uría y Varela, 1991, p. 83-84), poniendo de referencia una manera de ser niño, existe información que caracteriza las etapas, procesos, cambios por los que pasa el desarrollo humano, y a partir de ahí recomendaciones sobre formas de proceder, que también es útil, sin embargo, las experiencias son distintas y de eso poco se habla o acompaña, es el trabajo en el caso por caso, y una prueba empírica es tener en cuenta cómo cada hijo es distinto incluso en

una misma familia donde pueda haber relaciones y prácticas parecidas, es decir, se pone en cuestionamiento lo aparentemente “definido”, se abre un campo de indagación.

Ahora partiendo de situaciones cotidianas comunes para inferir desde qué concepciones se relacionan y proceden ¿cuántas veces no hemos escuchado o visto en la cotidianidad que se ha minimizado la importancia de los primeros años de vida? Cuando en el desconocimiento se llega a decir que no importa tanto qué hacemos o cómo, que por ser un bebé/niño no sabe, sólo por “que aún no emite su voz”, cuando se entiende, es ser sintiente con un lenguaje distinto, una comunicación desde su sentir y su reacción gestada o demandada por su propio cuerpo para ser visto/atendido/acogido por el otro ¿Qué recordamos nosotros *entre* lo que se decía y lo que vivíamos de ser niños? ¿Qué nos habita? ¿Qué seguimos proyectando o reproduciendo? Cómo esas huellas y marcas de lo vivido que de cierta forma constituyeron nuestras subjetividades, se incorporan, en el cuerpo mismo de los actores, por ejemplo, adulto y niño, y puede dar pauta a sentidos particulares, construcción de significantes especiales en el caso por caso, maneras de ver-pensar-sentir-decir-hacer con el otro, en relación con eso Bustelo retoma a Foucault y menciona que “el poder penetra en el cuerpo mismo de las personas, en su subjetividad y en sus formas de vida” (2005, p. 254), todo lo anterior en un campo complejo de elementos que van moviéndose para ir dando pauta a ciertas situaciones de diversas formas, como el proceso de pasar de un “sin voz” a poner en palabras por la socialización que transmite elementos que lo permiten, a tomar palabra asumiéndose como cosa o como sujeto de habla, de palabra, de sentir, y más.

Un elemento que suele aparecer en las relaciones sociales de distintas formas es el estar siendo, desde lugar de objeto o sujeto, podríamos hacer la distinción *entre* vernos

como objetos que llegan a cosificarse, o como sujetos, humanos, colocados en uno u otro o en un ir y venir como relación dual permanente en nuestro existir (cuestiones específicas que aparecerán inmersas en otros capítulos posteriores), sin embargo, hay líneas delgadas que pueden tergiversarse, especialmente aquí teniendo claro que los niños no son semillas que crezcan solas sino sujetos en construcción, las prácticas de crianza van más allá de la satisfacción de necesidades básicas de alimento y vestido, implican un vínculo íntimo.

El reto es el acompañar de los adultos, que desde su propio ser vivencian y proceden de distintas formas con otros, que son singulares, ir develando y analizando para posibilitar llegar a considerar al otro como ser humano sintiente, y con esto traigo a cuenta algunos enunciados de esos testimonios que las madres compartieron y que muestran formas de apreciar a sus hijos y por ende incidir en su relación/práctica en tanto algo se transmite:

“No sé si sepas, pero ellos sienten el amor” “o sea bien que ven la diferencia (Del tipo de afecto dependiendo de quién venga)” “Ellos ven, ellos sienten” (Raquel, 25 de febrero de 2023) “Siente la emoción tuya de que estas hablando de él o con él” (Arleth, 26 de noviembre 2022)

Muchas veces se ignora la importancia del afecto, aunque existen estudios al respecto e incluso es paradójico cómo a veces a pesar de haberlo experimentado se desdibuja la relevancia, la importancia de sentirse querido y más en los primeros años de vida, considerar al otro, reconocer la vulnerabilidad y lo que uno puede hacer para con el otro va humanizándonos, enterneciéndonos.

Lo humano y la posibilidad de repetición. Inevitablemente hay transmisión en las relaciones, la pregunta es por lo que se transmite y las respuestas son infinitas, aunque algo que es importante rescatar y considerar son los rasgos humanos, jugados en la crianza, en ese educar, humanizar, que abonan no sólo a una socialización sino al vínculo, al estar y hacer juntos, cuestión que se verá reflejada en la sociedad, implicado desde el transitar a tomar palabra en el proceso de socialización, a través del vínculo sustentado/reivificado por las prácticas de crianza.

Así que, dado lo desplegado en este apartado se puede decir que mientras las niñas y niños "estén a cargo de adultos que realicen su crianza de modo tal que esta incluye un universo de significaciones que permitan su particularización" (Fernández, 2012, p. 104) se da pauta a las variaciones del caso por caso, y entonces nos abrimos a las caracterizaciones como significantes se interrelacionan con procederes: prácticas, acciones, comportamientos, pautas de socialización, entre otros.

B) Aspectos que orientan “Las guías” para educadores, padres y la crianza.

He caído en cuenta que en la mayoría de los textos (revistas, manuales, guías, entre otros) dirigidos a padres y educadores, las orientaciones están dirigidas para que los adultos conduzcan sus acciones hacia los niños:

Todas las acciones y decisiones que los padres, cuidadores y personas involucradas en la crianza realizan para cubrir las necesidades básicas de los niños, que aseguren su supervivencia, y por otro lado, aquellas que garanticen el sostenimiento emocional para favorecer su desarrollo integral. Lo anterior involucra los aspectos de: educación (en un sentido amplio), salud (garantizar su salud integral), alimentación (nutrición), recreación y

juego. Es decir que sus prácticas de crianza favorezcan su integridad física, mental y social, y generen las condiciones para su crecimiento y desarrollo pleno (CONAFE, 2017, p. 14)

Es común leer o escuchar discursos que aluden al desarrollo “holístico” / “integral” de los niños, a través de instrucciones sobre protección infantil, educación, salud, nutrición, higiene. Si concebimos la crianza como “acciones de cuidado, atención, educación y socialización que hacen las personas de manera cotidiana con las niñas y los niños [...] y que influyen significativamente en sus vidas” (2015, retomado de la Guía para el Promotor Educativo de Educación Inicial de CONAFE, 2017, p.9), eso amplía el horizonte, educativo y de socialización, de indagación y al mismo tiempo podríamos cuestionarnos ¿por qué generalizar términos como cuidado y atención? ¿sobre qué criterios se conciben? ¿En todas las realidades opera de la misma manera? Tales términos pueden ir de interpretaciones básicas a otras complejas, puede significar cosas distintas para una persona que, para otra, es decir a pesar del significado subjetivamente se construye un significante que se le atribuye, por eso es fundamental tener claro que son acciones y decisiones que se asumen y soportan, indagación que se explicita en un apartado del siguiente capítulo.

Mientras tanto recordemos algunos puntos en común como los elementos implícitos que usualmente caracterizan infancia(s)-prácticas de crianza, como la asociación a distinciones por etapas-acciones según la edad, información característica que suele retomarse para hacer las sugerencias escritas en los textos que se divulgan como guías o manuales; pero ahondar en el trabajo sobre el desarrollo humano también

conlleva un entramado complejo que permite ir considerando más elementos para ser retomados.

Existen, además, infinidad de textos cuyos aportes dan a conocer elementos y procesos constitutivos del “desarrollo humano” y todo lo que ello implica, en especial en áreas como de crecimiento físico, desarrollo motriz, cognitivo, de lenguaje, emocional, social, entre otros, que van contribuyendo como experiencias con un impacto a largo plazo, donde padres, cuidadores desempeñan un papel fundamental, con lo que hacen en ese estar con el otro, al brindar/crear el entorno que no sólo estimule sino que potencie la generación y permanencia de conexiones neuronales que están en su máximo esplendor y al mismo tiempo se puede convertir en una poda neuronal, metafóricamente retomando a Evania Reichert (2006), y al mismo tiempo dando elementos que permitan a las niñas y niños hacer frente a las cuestiones de la vida, como herramientas para enfrentar desafíos cotidianos y la construcción de relaciones a lo largo de su vida, por ejemplo condiciones básicas como por ejemplo la creatividad y el contacto con el otro, que pareciera evidenciarse que eso que se simplificaba o se daba por hecho, ahora refleja haberse complicado, develando así que no son procesos naturales que se den por sí solos, requiere elementos y condiciones base que contribuyan también al:

Desarrollo humano [...] como un proceso dialéctico de internalización de la cultura provista por un contexto socio histórico determinado. La participación del niño en escenarios y en actividades socioculturales organizadas, con la intervención y el apoyo de los otros más aculturados, le permite apropiarse activamente de los distintos instrumentos físicos y psicológicos que en dicho contexto sociocultural se consideran valiosos (véase Rogoff 1993 citado en Hernández, 2000, p. 226).

Podrían considerarse orientaciones educativas desde concepciones convencionales de lo educativo como el proceso de enseñanza-aprendizaje-transmisión en especial de “mayores con ciertos saberes” hacia “menores” en el proceso de socialización-interacción. Me pregunto ¿A quiénes reconocemos como educadores? Pongamos en cuestionamiento ¿Quiénes educan? e incluso podríamos valorar ¿qué es educar? sin embargo reconozcamos que por lo regular se asocia a una persona con cierta formación profesional que se encuentra laborando frente a grupo en un espacio áulico o relacionado con eso. Las guías para educadores en la primera infancia proporcionan estrategias prácticas para apoyar el “desarrollo integral” de los niños, especialmente con la creación de ambientes de aprendizaje con ciertas condiciones como seguridad/confianza, inclusión, estimulación, entre otros, para el desarrollo de cuestiones cognitivas, emocionales, sociales y físicas. Una especie de principio o enfoque por lo regular es “centrado en el niño”, se establecen rutinas (abonando al sentido de seguridad asociado a tiempo-hacer), interacciones sociales de expresión en lenguaje y comunicación, juego, entre otros. Las consideraciones parecen amplias en sentidos y ámbitos, sí refieren a un deber, en especial como “tarea de las familias”, donde se necesita que participen madres y padres, sin embargo, de forma especial se responsabiliza a la mujer.

Al revisar los estándares para los programas de prácticas de crianza y guías para el desarrollo de la primera infancia, noto que se tiende más a la instrucción, a través de actividades o acciones que se “deben” llevar a cabo para con las “infancias” principalmente, aunque considero que la crianza abarca más, incluye las nombradas adolescencias y tal vez hasta juventudes, sin embargo se enfatizan las investigaciones

y sugerencias en los primeros años de vida, donde hay procedimientos instituidos en tanto han sido validados y aceptados socialmente como asociados a lo “suficientemente bueno”, bajo parámetros de cumplimiento y con una perspectiva un tanto moral, Winnicott planteó en cuanto a la “madre suficientemente buena” que está pendiente de su bebé para proceder según las necesidades y demandas de ese ser y no tanto de parámetros externos.

Las guías están orientadas a los educadores y madres que acompañan a los niños, y al mismo tiempo se desdibujan posibles orientaciones de acompañamiento para educadores, madres, padres y cuidadores, en tanto sujetos que acompañan a los niños, y las variaciones en la singularidad.

C) Formas de actuación que se inducen en la vida cotidiana para orientar la crianza de las y los niños/hijos.

Existen modos del “deber hacer”, muchas veces impuestos y exigidos *entre* los adultos, aquellos que nos rodean de forma más habitual, en nuestra vida cotidiana, por ejemplo, es muy común que se caiga en reconocer y aceptar como verdad los decires de personas que han pasado por alguna vivencia similar, en especial con personas cercanas con quienes nos relacionamos, madres, padres, abuelas, profesionales, amistades y otros, que dan a conocer posibles formas de actuación, estrategias, sin embargo, cuando se asumen como verdades absolutas se corre el peligro de no reconocer otro modo, tendiendo a reproducirse de maneras muy similares. Según Evans y Myers (1994):

La crianza consiste en prácticas que están ancladas en patrones y creencias culturales. Puesto en términos más sencillos, los dadores de cuidados tienen una serie de prácticas/actividades que están disponibles para ellos. Estas han sido derivadas de patrones culturales, de ideas de lo que *debería* hacerse, y constituyen las prácticas aceptadas o normas (p. 3)

En ocasiones algunas madres se basan en prácticas traídas, de su madre, o de otros que interpelan su ser madre. La mayoría de las veces tratando de responder a los encargos de lo que se espera y de lo socialmente aceptado, algunas ocasiones al proceder se pone en el centro la satisfacción de un otro adulto, como preocupación por lo que ese otro piense o diga al respecto del acto o comportamiento del niño, o del adulto hacia el niño.

Hay referentes que con sus saberes y experiencias orientan, por ejemplo, inevitablemente aparecen también los discursos de aquellos que nos rodean, madres, padres, hermanas(nos), parejas, amistades, conocidos, o profesionales, de estos últimos traigo a cuenta enunciados de fuentes primarias que hablan del discurso de estos referentes:

Tabla 1: Discursos sobre prácticas de cuidado

**¿QUIÉN LES
DICE?**

¿QUÉ LES DICE?

DOCTORES	Me dijeron que tenía que estar en reposo, en cama, sin hacer aseo, sin pararme, absolutamente nada, porque con tantito se me podía venir, lo podía perder, o sea porque dice el doctor que con que te pongas a barrer o sea tú estás haciendo esfuerzo, entonces prácticamente nada (Raquel, 26 de noviembre, 2022)
GINECÓLOGA	“Que los bebés sienten el calor, el cariño de mamá, de papá, de las personas que lo rodean, y sienten si los quieren o no” (Raquel, 26 de noviembre, 2022)
PSICÓLOGA	“También estás tú, no siempre va a ser tu mamá, tu novio, tus hermanos, tus hijos, ponte en el espejo y pregúntate ¿así te van a querer?” (Arleth, 26 de noviembre, 2022)
PEDIATRA	(Ella le cuenta que cuando ella llega y el bebé escucha su voz llora con enojo) y el pediatra responde que “es normal” (Arleth, 20 de marzo, 2023)
NUTRIÓLOGO	Al conversar sobre amamantar y sentimientos “A veces yo por el pecho le paso todo” (Arleth, 20 de marzo, 2023)
Centro de salud	Escucha de otras experiencias

Nota: Tabla de elaboración propia

Sabemos que hay todo tipo de “profesionales” que orientan de diversas formas, por eso la cuestión aquí no es quién tiene la verdad, el conocimiento, o decir qué hacer, sino poner en análisis y que según nuestros criterios vayamos discerniendo, decidiendo.

Otros espacios en donde se sugieren modos de actuación y que también llegan a ser parte de la vida de varias madres son las redes sociales, instancias escolares donde inscriben a sus hijos y algunas veces se les cita para actividades extracurriculares, o al menos esos son algunos de los más próximos para un grupo de madres en una comunidad rural, ya que a diferencia de otras zonas con distintas condiciones económicas y formativas que ofrecen otras oportunidades o incluso la misma población se organiza para gestionarse encuentros, eventos relacionados de alguna manera como orientación formativa en tanto ser madres criando.

Pienso en la llamada “escuela para padres”, cuestión que al menos en el CBTa No.39 es usada para convocar a alguno de los papás de estudiantes con los que hay inconvenientes, con esos que van “mal”, aquellos a quienes se les llama la atención por algún comportamiento, sin embargo, no hay un acompañamiento, sino señalamientos que exponen e incluso juzgan ciertos comportamientos y acciones, pero pocas veces se trata a fondo eso que pasó.

Al platicar con dos colegas, una de ellas trabaja en CONAFE, con los niños y las madres, me decía que es necesaria una escuela para padres, la otra labora con niños con algún diagnóstico por capacidades diferentes, y también me compartía su inquietud de algo así como trabajar con los padres de familia, contándome que ante la condición

de la niña con la que laboraba, la madre de la niña buscó formarse para saber acerca de la “enfermedad”, a la par buscó a una psicóloga para poder hablar de lo que le pasaba y trabajar en su persona, al mismo tiempo buscó y logró armar un grupo de madres que compartían sus vivencias y estrategias presentes en el transitar los procesos que conlleva ser madre con esta condición.

Por otro lado, están las redes sociales, en especial los tik-toks, que son videos muy cortos donde puede circular cualquier tipo de información y opinión, hay muchos medios donde se circulan contenidos, pero pocas veces se genera el espacio para hablar realmente de lo que nos pasa, de lo que nos inquieta, como un espacio para expresar, pero también hacer, crear estrategias, trabajar con el decir, la escucha, el cuestionamiento, discernir, tomar postura, para entonces elaborar modos de proceder, espacio como el que generamos con las madres en este trabajo de investigación-intervención.

Hay un sinfín de orientaciones que son eso, posibles orientaciones o no, no es una serie de pasos o algo técnico que pueda decirse cómo pensarlo y hacerlo, las prácticas son mucho más complejas por sus múltiples dimensiones, es decir, van más allá del mero acto o comportamiento.

Existen iniciativas que aluden a repensar y recrear las formas y alternativas que vivimos o podemos hacer posible en el cotidiano y a futuro, por ejemplo, en el II Congreso Iberoamericano de Crianza Respetuosa (28 y 29 de octubre 2023), donde entre interesados en la crianza los asistentes eran mayoritariamente mujeres, madres de familia, pero también algunos hombres/padres, y profesionales: educadores, psicólogos,

investigadores, interventores educativos, para escuchar y conocer a otros que con investigaciones y trabajos alrededor del tema compartieron experiencias alrededor del mismo. Parte de las alternativas que han surgido y se están fortaleciendo, hacen referencia a lo que ellos nombran como: Crianza respetuosa, crianza consciente, pedagogía de la emergencia, entre otras, que parten de lo que los adultos están viviendo en relación con los niños y viceversa.

Analizar la configuración de pautas/prácticas implica atravesar un trasfondo que conlleva todo un proceso de generación vivencial y subjetiva con un entramado de elementos complejos en el caso por caso, no es un método o procedimiento para crianza por sí sola. Por ejemplo, podemos ir indagando ¿Qué pasa en las prácticas? Vamos viendo poco a poco en lo que induce el propio cuerpo, las vivencias genuinas, por ejemplo, pensemos en lo que sale de forma espontánea ¿Qué con eso? Eso que nos pasa, que nos sale ¿De dónde viene? ¿Qué hace en mí? ¿Cómo transitamos a otro lugar, otros modos? Tienen que ver también con lo vivido, con el establecimiento de pautas que han sido habituadas, como parte de la institucionalización, que como advierte Berger y Luckman “La institucionalización aparece cada vez que se da una tipificación de acciones habitualizadas por tipos de actores” (Berger y Luckman, 1995, p. 76), como ese referente de actuación en la crianza de los niños/hijos, referentes para repetir o para cambiar, actuaciones que se nos transmitieron en el vivirlas como parte del ejemplo recibido que puede cuestionarse e incluso darle la vuelta, como relata una participante:

Mi papá como casi siempre ha estado trabajando por el norte, por Canadá, casi nunca ha estado con nosotros, no conmigo sino lo veo con la familia, mi esposo también su papá nunca estuvo con ellos y sin en cambio ahorita él es lo que le hizo falta a él, y así lo

expresa “yo soy el papá que me hubiera gustado tener”, y yo lo que tengo, lo que me afecta es que no demuestro cariño como tal a mis niños, y eso es porque mi mamá siempre ha sido reservada, que nos abrazáramos era algo extraño. [...] por mi mamá y sus traumas nunca fue muy afectiva, ni con mi papá de ay mi amor o algo así, y a mí también me cuesta trabajo ser así con mis hijos tanto con mi pareja (Alma, 15 de abril de 2023)

Lo anterior me lleva a enlazar las acciones y comportamientos a los atravesamientos subjetivos y el acto humano para poder ser desplegados más finamente.

1.2 Prácticas de crianza: Gesto humano y atravesamientos subjetivos

Las prácticas como parte del gesto humano, constituido por múltiples atravesamientos individuales y colectivos del poder, saber y subjetividad, *entre* ellos se configura o instauran formas vinculares específicas, aquí *entre* madre-hijo principalmente, pero esto como expresión, por eso me interesa indagar sobre ¿Qué lleva o mueve a las madres a ese acto? Develar lo que en ellas constituyen sus prácticas, iniciando por tener claro que:

No puede pensarse la niñez como un proceso aislado, sino que cobra sentido en función de la significación social que las estrategias de familiarización-escolarización adquieren para el grupo social en que se inscriben. Los modos de socializarse, los amparos y desamparos, las formas de automatización o tutelajes dependerán de los lugares y funciones a los que esos niños y niñas estén destinados en su adultez.

Es decir que dichas estrategias de familiarización-escolarización son un aspecto clave de reproducción social, en tanto la socialización de sus niños y niñas crea condiciones para su ubicación adulta en la sociedad" (Fernández, 2012, p. 76)

Es relevante rescatar la posición en que nos colocamos/inscribimos nosotros mismos y a los otros, los elementos jugados de poder, saber y subjetividad que van a conformar partes esenciales del sujeto y expresados en la relación o vínculo que se establece, más allá de estar físicamente en el mismo lugar o de la palabra que se puede racionalizar, por ejemplo, en los primeros meses de vida el bebé conecta con la mirada, el gesto, el sentir la energía y el cuerpo de la madre, del otro, como seres sintientes, y poco se habla de eso, pareciera se naturaliza en lo ordinario.

En un primer momento a mí el gesto me hacía pensar en los afectos y me preguntaba ¿A qué se deben todos esos estudios para comprobar la relación que tienen los afectos con el desarrollo psicosocial del niño? ¿Cómo es que hemos llegado a necesitar comprobar científicamente la importancia del afecto? Algo que se da en el vínculo-madre e hijo, por mínimo que sea, dado que sin un mínimo de amor no se sobrevive, y el amor sostiene los actos que implica la crianza, y a la vez muchas veces perdemos de vista nuestras vivencias casi comunes, como los fragmentos que Skliar (2002) asocia a:

Infancia: Un niño o una niña deben hacerse adultos rápidamente y esa transformación supone la inexorable pérdida de la infancia, es decir, del tiempo libre -o de la libertad en el tiempo o del tiempo liberado- a expensas ahora de una suerte de gravamen, seriedad, malhumor, el verse rápidamente en la encrucijada de un improbable futuro empleo, la

malversación de los aprendizajes vitales, el reino cansino y maloliente de las utilidades y los provechos (Skliar, 2002, p. 256).

Infante: La etimología de la palabra “infancia” suele comprenderse en una clave de ausencia: la falta de voz. Pero la voz latina *infantia* no expresa únicamente la incapacidad de hablar, como habitualmente se entiende, ya que, si bien el verbo *feri* designa la propiedad del habla, lo hace en el sentido de una posible inteligibilidad para los demás, de tal forma que en ese significado particular la referencia es a un habla discernible para otros, que busca ser comprendida por quienes escuchan. De allí el parentesco etimológico con la fábula, la fama y la infamia, todas alusiones a la palabra dicha en público, a la palabra trascendente. Pero los niños y la infancia no hablan únicamente para ser comprendidos, o no adoptan estructuras de acuerdo a un interés en la firmeza del enunciado y el discernimiento de los demás, ni creen que el lenguaje sea algo que deba ser entendido, Walter Kohan afirma que un instante es quien “No habla todo, no piensa todo, no sabe todo. Aquel que no piensa lo que todo el mundo piensa, no sabe lo que todo el mundo sabe, no habla lo que todo el mundo habla. Aquel que no piensa lo que ya fue pensado”. Si la infancia es todo aquello que no habla lo que ya fue hablado o pensado es, en primer lugar, porque el lenguaje en -infancia tiene que ver con sostener la invención, antes de clausurarla. “Infancia” podría entonces no ser la ausencia del habla, sino cierta forma soberana de ejercerla. Podría no ser una insuficiencia en la comunicación, sino cierta forma de apertura a conversaciones inéditas en las que lo inexorablemente nuevo se hace lugar (Skliar, 2002, p. 256).

Nociones que nos dejan ver, o en este momento rescatar la cuestión del tiempo liberado y la reinención, que es todo un trabajo, que requiere acciones para cultivarlas, para que no se difuminen. Retomando notas sobre el gesto de Agamben (2001) “Varrón

identifica al gesto con la acción, pero, al mismo tiempo, lo diferencia de la acción que actúa y de la acción que hace, del actuar y del hacer” Una acción puede soportarse, asumirse, hay “tres formas distintas de la acción, la acción que actúa, la acción que hace y la acción que se soporta” Agamben introduce la acción que se soporta o asume, y Varrón agrega “la acción como gesto”. Entonces hablar de prácticas en tanto acción, va más allá del comportamiento, implica el gesto humano, el sostener y soportar, porque como confirma Agamben “La característica del gesto es que por medio de él no se produce ni se actúa, sino que se asume y se soporta. Es decir, el gesto abre la esfera del ethos como esfera propia por excelencia de lo humano” (2001, p. 53).

Las acciones asumidas y soportadas están atravesadas por lo que acontece, por todo lo implicado, eso que gira alrededor de la crianza, eso que mueve y que a nos atraviesa el cuerpo, y el “gesto en tanto que movimiento que tiene en sí mismo su fin [...] Una finalidad sin medios es tan desconcertante como una mentalidad que sólo tiene sentido con respecto a un fin”, la maternidad, por ejemplo, puede des-cubrir, generar, develar y exhibir a la madre “El gesto es la exhibición de una medialidad, el hacer visible un medio como tal” (Agamben, 2001, p. 54), abre una dimensión ética de dar, de algo placentero para sí y para otros, y me pregunto ¿Cómo opera lo ético y lo político en la relación madre-hijo o en la condición madres-estudiantes? Esto se irá vislumbrando a lo largo del texto.

El ser humano es tan complejo que las constituciones son un entramado de múltiples elementos, considerando los apartados anteriores entonces “estudiar la conducta del hombre sin lo psíquico, como pretende la psicología, es imposible como estudiar lo psíquico sin la conducta” (Vygotsky 1926 página 101 de la trad. Cast. Citado

en Pozo, 2010, p. 193), y más, los cuerpos se componen de otros cuerpos, sistemas de subsistemas, y otras variables que incluso no encuentro aclaración racional, simplemente pasa por nosotros, toma algún lugar en algún momento, en “el campo problemático de tensión *entre* subjetividad del actor individual y la colectividad o sociedad” (Dreher, 2012, p. 97) siempre hay atravesamientos personales, familiares, sociales, culturales.

Retoma Agamben “Según recuerda Hannah Arendt en La condición humana, la palabra es siempre acción”, construye, puede inducir al acto, donde el gesto implica comunicación y “no tiene propiamente nada que decir, porque lo que muestra es el ser-en-el-lenguaje del hombre como pura medialidad” (Agamben, 2001, p. 55) y Peusner retoma a Lacan cuando dice que nacemos tanto del acto sexual como de las palabras “allí hay un nudo *entre* lo real de la reproducción, la articulación simbólica de los significantes y la imaginaria de su significación” (p. 29), es decir hay algo que pasa por/con nosotros y se manifiesta, expresamos con el cuerpo en sus múltiples discursos. Reflexionemos cómo es la manera en que percibimos, nuestra manera de percepción de las realidades tiene que ver con nuestra subjetividad.

Tratar gestos y subjetividad también es considerar elementos que no son del todo pasados por la racionalidad, pero en ese intentar acercarme a pensar en la esencia o eso que llega a convertirse, me parece que cada uno de nosotros lo vive distinto, como desenvolver algo más que tiene relación con las vivencias humanas.

Como trabajó Grummet apoyado con el empleo del psicoanálisis “para examinar la conducta humana en su contexto social desde el punto de vista psicoanalítico, es necesario investigar la forma en que el individuo evoluciona desde la infancia hasta la

madurez” (Klein, 2009, p. 251) como esta indagación biográfica, y sí en parte, pero yo agregaría ¿Qué decide hacer con eso? Lo vivido o vivenciándose tiene varios hilos tejidos, tensionados, anudados, es con esa articulación de lo que aparece en el trabajar directamente con las madres hilado con la búsqueda de fuentes que permitan ir aclarando y procediendo.

En este trabajar a partir de las vivencias, indagando e interviniendo, para realmente tratar las prácticas de crianza, también recuerdo una aportación de Agamben sobre lo contemporáneo donde menciona que nada más difícil que percibir las luces y las sombras del propio tiempo, porque uno está metido en el mismo tiempo y circunstancias tratando de capturar lo que no es obvio ni evidente, y a veces nos quedamos ahí, en lo obvio y evidente, he ahí la importancia de hablar con otro eso que nos pasa, traspasa y pasar a algo más.

El gesto humano de querer dar soporte, es decir, sostener y soportar, instala un vínculo, es el gesto humano de “hacer-se cargo” que lleva a la experiencia amorosa en el gesto humano, experiencia que puede incluir infinidad de formas y matices, conllevan la implicación, un ponerse en juego, y ahí emergen infinidad de situaciones, que son parte del campo que implica la crianza, ampliando los ángulos de análisis desde los elementos implicados, más profundos, que van complejizando las prácticas de crianza entramadas con las condiciones existenciales y en que se viven.

Es importante visibilizar que hay marcas y huellas a nivel psico-social, son cargadas o dejadas por las madres por medio de sus prácticas de crianza, como elementos incorporados en el contacto, con-tacto o maltratado hacia los hijos, en la

maternidad y el maternaje, e incluso en ese des-envolverse en el mundo, parte de estos elementos son:

- Amor-Ternura/Cruel-Odio-Hostil-violento-Indiferente

Cuestiones que se dejaron ver en el decir y hacer del grupo de mujeres-madres-estudiantes en sus prácticas de crianza y todas las derivadas implicadas en su condición existencial que se puso de manifiesto a lo largo de la investigación-intervención educativa que se da cuenta a lo largo de este texto.

A) Temas emergentes.

A continuación, presento un apartado que surge a partir de los hallazgos con las situaciones de indagación en los encuentros con mujeres-madre-jóvenes-estudiantes, enunciaciones que pueden ser vista como temas emergentes y que operan como atravesamientos.

El clima de confianza que se gestó en el grupo de mujeres con el que trabajé hizo posible la enunciación de temas emergentes y creó condiciones de posibilidad para hablar de eso que les pasa, así se fueron anclando en los encuentros, como relatos de situaciones que ellas vivían con sus parejas, que las afectaba (en el sentido afectivo de su relación con ellas y con el otro, y los otros), es por eso que trastoca a la crianza. Los hijos vivenciaban la dinámica generada *entre* los padres principalmente, con eso basta para tratar los temas que ellas expresaban en su decir e incluso reiterando, volviendo en repetidas ocasiones, como reiteraciones con fuerza cuando se convocaba a hablar de ellas, y era necesario ponerlo en análisis para no quedarse atrapadas, y llevarlas a

pensar en otras posibilidades (esto se desarrolla en el capítulo de los movimientos en la formación subjetiva, trayectos durante la investigación-intervención).

Sostuve mi presencia continua cada sábado, nos hicimos del espacio para los encuentros grupales, se dio pie a hablar de los múltiples atravesamientos, que son esos temas emergentes que ellas enunciaron, conectaron pero también se confrontaron, en el momento y posteriormente, en colectivo o en forma individual, porque hubo encuentros individuales también, cuando era de forma individual el diálogo corría bajo la lógica de una entrevista informal, ya que conforme lo que ellas quisieran contarme íbamos abordando puntos a indagar juntas, develándose cuestiones puestas en este apartado.

Mis primeros acercamientos fueron invitando a trabajar en este proyecto, tratar sus prácticas de crianza, les conté un poco de dónde surgía, y cuáles eran las intenciones, convocando primero a algunas chicas del sistema escolarizado de forma individual (por la diferencia de horarios) y después me acerqué a la modalidad sabatina, mientras los grupos estaban recibiendo información general hice la invitación a quienes estuvieran interesadas y dispuestas a participar, eso ya es un punto de partida fuerte que abrió un “¿No es obligatorio?” “¿Nos van a dar puntos para las materias? (Dejando ver que se les desdibujaba el alcance de la invitación a nivel personal, familiar y social), fue libre y a partir de ahí conformamos un grupo que se encontraba, soportaba y sostenía y el trabajar juntas, aun con los detalles *entre* ellas.

Las situaciones de indagación permitieron hacer ver y hablar sobre ¿Qué les pasa? ¿Cómo lo viven? escuchándonos, con preguntas desde ¿cómo están? Y otras más elaboradas, intentando abrir, interpelar y dislocar con preguntas para hacer ver y hablar de ellas en el momento y para dejarlas pensando. Y a mí me tocaba ir

“cachándolas”, armando grupo, escuchándolas, haciendo enlaces y poniéndolos en la mesa, dirigiendo y mediando, sosteniendo el vínculo compartido, lo que a la vez se va configurando, devolver, indagando e interviniendo.

En el contacto individual y colectivo fungieron como elementos de análisis los relatos, los testimonios, lo biográfico, donde surgieron varios emergentes, por ejemplo, se desplegó el hablar sobre sexualidad, enunciando “no es algo de lo que se hable ¿Qué entendemos por sexualidad?” (Alma, 25 de febrero, 2023) como elemento constitutivo inseparable, en la relación de ellas con sí mismas, con su cuerpo, con un desconocimiento de sí, cuestiones de género: con ideas de “para eso está hecha la mujer” (Frase que alguien mayor les llegó a decir) pero socialmente ligada a procrear, quedarse en casa, y hacer las tareas domésticas, “deber ser” distintos, y en medio: miedo, culpa, responsabilidad, resistencia, toma de decisiones, hacerse cargo de sus elecciones, intereses, sostener, reacciones, desespero, apego, su poder como potencia, no se permiten ser, entre otros.

Respecto a la sexualidad y la relación con su cuerpo les incomoda su sexualidad, a veces la niegan, se niegan al encuentro consigo mismas y con el otro, hay resistencia, miedo o encubrimiento de su erotización, poca disposición a escucharse, mirarse.

Al devenir madres la mayoría se deja llevar por esa condición que no las determina, priorizando o dejando que su ser se englobe en ser madres “Es pesado porque te tienes que encargar de, la casa, de esto y el otro, bueno es que usualmente cuando ya son ese tipo de temas como que olvidamos que somos mujeres” (Alma, 26 de septiembre del 2022). Eligen descuidarse, renuncian a tiempos que ahora implica reorganizar su vida, postergan sus estudios, aplazan, viven su maternidad en el cotidiano

que las absorbía, la mayoría lo veían/transmitían más como un padecimiento que como una realización.

Pensando en los vínculos de la madre con el hijo y la pareja, se les dificulta darse el tiempo para la búsqueda del otro, en algunas se desplaza en la entrega total a la maternidad y aunque dicen no haber sustituido a la pareja por el nuevo integrante de la familia, en varias ocasiones se compartían situaciones en términos de infidelidad, hay sustitución de la pareja, y en otros casos los hijos fortalecen el vínculo amoroso familiar, lo cual conecta con la evocación de la sexualidad como el encuentro sexual, me llevó a pensar en ¿desde dónde se emparejaron? ¿Desde las luces o las sombras?

El emparejamiento en esos casos pareciera desde la búsqueda de la satisfacción de necesidades sexuales y de afecto, desde el amor y el deseo de construir/fortalecer un vínculo amoroso, o que también puede ser desde las carencias, eso que el otro puede darme, o yo estoy dispuesto a dar y a hacer con el otro. Demandaban ser amadas, incluso sin ellas amar, ser sólo soportadas sin sostener al otro y su vínculo.

La sexualidad les evocó el encuentro sexual con sus parejas, y tiene que ver, pero la sexualidad no queda agotada ahí. La relación con la pareja se sostiene por el amor, y no por el sexo, el amor se hace, y claro que la relación amorosa puede devenir en sexo, quien sólo sostiene en espera del sexo y no ha construido una relación amorosa se acaba ¿Cómo se dan esas vivencias?

En cuestiones de cuidado en la relación de ellas mismas y con la otredad, con sus hijos, su pareja, su madre, padre, hermanos, compañeros de estudios, trabajo, comunidad ¿Cómo viven la otredad, alteridad? A veces están a expreso de la palabra de otro, dejan que otro hable por ellas: niegan su propia palabra por no asumirse, y asumen

lo que el otro dice, por ejemplo: cuando una de ellas quería darse de baja, le pregunté ¿Qué la llevaba a considerar esa opción?, y su amiga que fue la primera con la tentativa me respondió por ella, Mariana sólo agacho la cabeza y pude observar en su rostro que en ese momento su estado estaba en el sentir, pero la cuestión aquí es que ese día ella no dijo nada, sólo fue a hacer acto de presencia para dar su baja porque incluso quien habló por las dos fue su compañera. En otro caso, por ejemplo:

Mi mamá [...] me dice: no debes de hacer esto, no debes de hacer el otro, debes de atenderlo, tenerlo así, ella como la criaron así me crio, de que yo tengo que obedecerlo a él, aunque yo ahorita ya no. Pero antes sí me decía mi mamá si no te dan permiso no me vengas a ver, no importa, si no te da permiso no vengas (Angélica 15 de abril de 2023).

Poco a poco toman postura ante el otro, con certeza de lo que ellas piensan, de lo que desean. Está siempre en juego la elección del lugar y la forma en la que estamos, el posicionamiento, el qué y cómo se está sosteniendo y soportando, a veces sin preguntarse desde dónde o qué está en sus manos hacer, en el caso del estar con el padre de sus hijos salían los encubrimientos de la decisión, como el típico “por los hijos”, que ahora entiendo puede que detrás haya un necesitar del otro, en la mitad de los casos de este grupo ya hubo una separación de sus parejas y regresaron, pero siguiendo en la misma lógica, sin cambiar nada.

En el cómo se involucran ellas y sus parejas para *dar* al hijo, sólo en un caso ambas partes disfrutaban y cooperaban dando de sí para todo lo que implica la crianza, desde el estar presente, el juego, la mirada, la ternura, las tareas domésticas y el soporte

económico, sostenidos con cariño y amor, y en los otros casos se repetía el patrón de la mujer se queda en casa y el hombre sale a trabajar, y aquí hubo quienes se quedaban sólo en proveedoras, desde el displacer, la queja, y quienes hacían vínculo amoroso con sus hijos.

Se puede decir que su relación amorosa o cruel con la vida, con su existir, puede evidenciarse en las vivencias de su sexualidad, en sus prácticas de crianza, en sus formas de afrontar la vida, el mundo.

B) Movimientos que se gestan en el pasaje a ser madres

Actos y gestos de la condición de ser madre-adulta

Tomando en cuenta que la crianza se sostiene con actos y gestos que constituyen el proceder del adulto, de esta forma independientemente de la edad cronológica, la mujer se ve en la condición de ser madre-adulta, en el trabajo investigación e intervención educativa permitió que las madres-jóvenes-estudiantes se dieran cuenta de lo que no se habían percatado respecto a qué y cómo se hacían cargo de sus hijos en esa condición de ser madre-adulta.

Un primer acercamiento al respecto de lo que fueron hablando, permite advertir que desear hacerse cargo del niño y entender e interpretar amorosamente sus demandas implicaba que ellas se reconocieran, amadas, valoradas y con potencial. Siendo estos elementos que las constituyen y así permitirse compartir, es decir, no empeñarse en ser vistas y aprobadas, sino que se va dando como un gesto genuino por querer y no deber. No obstante, en esta consideración se veían atravesada por dilemas éticos, como se

aprecia a continuación, partiendo de que en los actos y gestos de ser madres se dan tres movimientos:

- Pasaje de ser hija de familia a madre de familia, es un transitar de lugar y posición en la que implicaba recolocarse.
- Ejercer su sexualidad como adulta siendo madre.
- Forma en la que asumen ser madres, enfatizando la relación madre-hijo.

Pasaje de ser hija de familia a madre de familia.

Uno de los dilemas que está presente en su vida cotidiana es asumir el pasaje a ser madres-adultas, transitar de vivir como hijas de familia a madres de familia y recolocarse como tales. Pareciera que ellas saltaron de su núcleo familiar a la familia que crearon, sin poder distinguir sus posibilidades de estar consigo mismas y solventarse, y permanecer de algún modo subordinadas a los mandatos de sus familias, por mencionar un ejemplo. No se hizo/tuvo el espacio propio para otras vivencias intermedias para puentear ese movimiento de pasaje y sus procesos, ya sea estando en la familia o fuera de ella. Me refiero al trabajo subjetivo que gesta el sujeto para hacerse cargo de sí mismo, del dar de sí hacia los otros, gesto y acción de la elección de vida que lleva a la liberación que va más allá de los discursos que idealizan una supuesta “independencia y autonomía”.

Más que pensar en desapegos, en el sentido de dejar de ser hijas, se trata de ser hija de otro modo, es reconocer como menciona Ana María Fernández (2013):

[...] las condiciones de posibilidad para que la problemática del deseo se constituya supone, asimismo, la posibilidad de elegir. Elegir implica poder o saber operar ciertas funciones, como distinguir, ponderar y priorizar unas acciones y no otras. ¿Desde dónde pueden ponerse en funcionamiento? Nada más ni nada menos que desde los intercambios, interacciones, configuraciones, conexiones, desconexiones con lo establecido que -en la experiencia de sí- puedan ligar, conectar, religar, agenciar, las producciones fantasmáticas de cada quien con las relaciones con la realidad del mundo en que una vida merece ser vivida (p. 37)

Los vínculos cambian, al religar y crear distintas maneras que van transformando los distintos tránsitos de vida, al mismo tiempo que brindamos las condiciones necesarias para asumir nuestros lugares, posicionamientos, el qué y cómo de lo que sostenemos y soportamos, los procesos por los que vamos pasando a lo largo de nuestra vida.

Reconocer la presencia adulta del dar, trascendiendo la condición inicial (hija, en sus primeros años de vida, que recibe, y necesita con más fuerza a un otro que esté pendiente para sobrevivir) a un hacerse cargo de sí para vivir, ser-estar-hacer con/en el mundo que puede potenciar, adquiere más poder en la dimensión social. Se ve exigida a socializar y dar haciendo el mundo, implica un dar de sí, genuinamente o con esfuerzo, un ponerse en juego, resistencias, conflictos, entre otros.

Estar siendo adulto implica asumir un dar algo de sí en los lugares que se ocupa, es esencial resaltar que en los casos más finos el dar es de carácter desinteresado que requiere atención, entrega, riego y cultivo, conlleva procesos de mucho trabajo, por eso llegar a adulto va también de un tiempo que hace experiencia y no cronológico como se marca en las “etapas de desarrollo”.

Por otro lado el *dar* puede ser de forma elegida o impuesta, cuestiones que pueden vivirse o no en ese hacerse responsable de soportar y sostener sus deseos y/o decisiones en las distintas esferas existenciales en donde pueden moverse. El dar puede estar implícito en los modos como sostienen los actos cuando atienden las necesidades básicas, en principio dan de sí en el acto para con el otro, sin que se asegure que se ponga o transmita amor, puesto en la presencia íntima de entregarse a estar y hacer con sus hijos las actividades cotidianas, de alimento no sólo físico sino formativo, he ahí la importancia de un análisis de fondo. En el darse esta jugada la disposición de estar con los niños y lo que esto implique, como sus juegos, gritos, llantos, ruidos, risas, lo que devenga en el momento de estar siendo juntos permitiéndose *dar de sí* para estar con los otros.

En este tenor no es sólo el tiempo y la presencia para cuidar⁴ desde el disciplinamiento sino el qué y cómo se está siendo y haciendo del momento compartido, como un involucrarse con el otro. Ellas lo nombraban como “no tolerar” lo que sus hijos hacían, los ruidos, el llanto, las demandas de atención, ante estas situaciones se les dificulta intervenir, creando o imaginando otras maneras de interacción, de formas de hacer con ellos, de colocarse desde otros lugares que les posibilitaran distintas recreaciones in-situ, diferenciadas de los actos de disciplinamiento o de evasión, como, por ejemplo, de recurrir a entretenerlos con el celular.

⁴ Como menciona Dussel en “Del amor y la pedagogía: Notas sobre las dificultades de un vínculo” en *Educación: figuras y efectos del amor*, como el cuidado de otros y el cuidado de que el ambiente no enferme, contamine.

En contraste a lo anterior Ana y Raquel relataban haber disfrutado la mayor parte de su vida como hijas y ahora como madres, es relevante en ellas su dar-se a querer, a amar y ser amadas, y el cómo lo van mostrando en su existir.

En todos los casos sus experiencias como hijas tienen derivas el modo de proceder como adulta, como madre, no obstante, lo que ellas deciden hacer con lo vivido va a marcar diferencias en su proceder y porvenir. El transitar a ser madres también les implicó el despliegue de su sexualidad en varias dimensiones que se abordarán como un siguiente punto.

Ejercer su sexualidad adulta siendo madres

La sexualidad es parte fundamental de la experiencia humana, es una parte que nos constituye, que nos va conformando, tiene que ver con el cuerpo en todas sus dimensiones, cuerpos que portan, expresada en los gestos y actos cotidianos. Está fuertemente atravesada por condiciones sociales, cuestiones de género y sus vivencias.

El sexo como marca, distinto al “género en disputa”, tiene un carácter performativo como diría Judith Butler, sería lo que Beauvoir aduce respecto a “no se nace mujer, se llega a serlo”. Por este carácter no es un problema de “identidad” sino de decisiones, que se distinguen en el ser y el hacer, lo cual permite ir develando lo que ellas invisibilizan, la elección de sus inscripciones sociales en relación con el género, con elecciones de referentes identificatorios que permitirán cierta construcción subjetiva.

Cuando Judith Butler (2015) habla de prohibición y la inestabilidad de las “posiciones” trae a cuenta la diferencia sexual retomando a Lacan que argumentaba:

El sexo es una posición simbólica que uno adopta bajo la amenaza de castigo, es decir, una posición que uno está obligado a asumir, pues se trata de posiciones que operan en la estructura misma del lenguaje y, por consiguiente, en las relaciones constitutivas de la vida cultural (p. 146)

Las decisiones invisibilizadas de tomar una posición simbólica van gestándose en primera instancia en el círculo familiar, en su sexualidad, desde lo vivencial, que posteriormente pueden mantenerla e incluso reforzarla, sin trascender a otra. Asumiendo esa posición el despliegue de sus vivencias como mujeres desemboca de forma “natural” en un volverse madres, pero ser mujer no se resuelve en el ser madre, es una elección más compleja que requiere: “reacomodar las relaciones de parentesco fuera del escenario familiar y aun así descubrir que la propia sexualidad está construida en virtud de demandas simbólicas apremiantes y constitutivas más profundamente instaladas” (Butler, 2015, p. 147), las cuales implican hacerle frente porque muchas veces coloca en “posicionamientos eróticos fijos y estereotipados -propios del modo en que la modernidad instituyó la sexualidad-” (Fernández, 2012, p. 68). Las respuestas y los posicionamientos eróticos toman lugar en la producción subjetiva que también tiene que ver con una dimensión política, hacerse sujetos de posición, cuestión que parece desdibujarse en los casos donde ellas se viven como mujeres sumisas y abnegadas, al situarse en un lugar de subordinación, donde se invalida su autonomía política.

Ante todo, ello, se ha requerido estar convencida de ser mujeres, asumir que su condición biológica no determina su elección de vida, que pueden o no dar vida, siendo ellas quienes deciden soportar(se)-sostener(se)-acompañar(se) a sí mismas y al otro, entonces se relacionan desde la coexistencia de sus diferencias. Distintos son los casos

de subordinación material y simbólica en los que se presenta la dificultad constante de asumir la feminidad que las habita, expresada en malestar con sus hijos, con ellas mismas y con los padres de sus hijos e incluso con todo su entorno. Se agudiza porque no se corresponde el soporte de dominio material o simbólico al que están subordinadas y se imposibilita imaginar otra posición. Por ejemplo, en el caso de Alma (que se desarrolla más adelante) es muy evidente el dilema de querer y al mismo tiempo no, mostrar su parte femenina, inhibiendo su expresión erótica y, al mismo tiempo, vive en la ambivalencia de querer ser mujer y padeciendo su ser madre.

Al respecto, Ana María Fernández (1993) menciona el mito mujer=madre, que como mito conlleva una narrativa cargada de significaciones sociales e imaginarias de lo “simbólico”, es decir, se asocian a lo que simbolizan socialmente y que legitiman estructuras de poder y normas sociales, se juegan las relaciones de poder, las expectativas sociales y la legitimación de ciertos comportamientos y creencias, en lo permitido y lo prohibido desde lo instituido social y subjetivamente, suele compartirse, seguirse, reproducirse, repetirse por mayoría, y quienes difieren de ello son sancionados con el castigo; en este caso los mitos del ser mujeres-madres con ciertos parámetros, lo permitido versus prohibido, lo excluido, lo rechazado, la imposibilidad, restricciones políticas, de poder, de potencia, las llevan a invisibilizar, tanto que tienden a decir de eso no se habla, porque puede ser juzgado, entonces que se oculten prácticas y posicionamientos subjetivos por los que las mujeres y madres pasan por no querer decir de lo que está jugado en su existir.

Atendiendo a los casos trabajados en el proyecto de investigación-intervención educativa desglosaré algunos elementos de cómo viven su sexualidad a la par de cómo

opera el mito mujer=madre en ellas, develando que ser madre no es un asunto de causa efecto por ser mujeres, no obstante, sí se presenta como demanda socialmente instituida.

Asumirse mujeres se vuelve una exigencia condicionada, un ser mujeres de tal modo "n", como im-presiones sociales y simbólicas de la parte sexuada del ser que paradójicamente se reconoce, pero se condiciona, se reconoce como alguien en quien se gesta la vida, pero ese embarazo y crianza tiene que ser de modo tal que coincida con lo establecido y aceptado socialmente.

Por un lado, está la demanda social de ser madres y con ciertos parámetros, como el matrimonio y la edad, en caso de ser madres muy jóvenes y sin contraer una unión social desde lo instituido y legitimado son colocadas en un lugar despectivo, son juzgadas y, en algunos casos se insertan en la dinámica familiar con posiciones aún más complejas. En simultáneo está en ellas la parte erótica que las constituyen y la mayoría de las veces reprimen por vivencias/miedo de ser juzgadas, o se atreven a vivirla con dos opciones: Una es vivida y padecida con sensación de culpa, otra es asumida y sostenida como decisión de la que se hacen cargo, o aunada a un aplazamiento de su deseo sexual manteniéndose en la espera del matrimonio.

También están los momentos de noviazgo en que ellas operaron por la imagen idealizada del amor romántico, aún muy presente en la zona rural, "en estos sectores la imagen de una parejita de enamorados que se embaraza y quiere tener un bebé, fruto del amor, es más una construcción de la imaginación colectiva que una realidad estadística" (Fernández, 1993, p. 267).

Dado que el embarazo “no siempre se produce en relaciones amorosas” (Fernández, 2012, p. 141) las condiciones varían y puede darse a partir de la atracción, enamoradas o no, y en estos casos desde lo pasional de un encuentro sexual, una ocasión donde surgió la fecundación que se asumió como embarazo, como un hecho, como consecuencia de sus actos, del encuentro sexual, porque ninguna de estas mujeres esperaba o planeaba procrear y ser madre, pero entonces se procede a serlo, queriendo y aun no queriendo, desear o no ser madres, en casos como el de Ana y Raquel se expresa la dicha de estar siendo madres, y en el resto de casos se muestra más la ambivalencia y el padecimiento en su ser/estar siendo madres.

Es interesante cómo en varios casos ellas no se percatan de su embarazo hasta meses después, no sintieron sus propios cambios, sus sensaciones, pareciera haber un no deseo, una indisposición a su vivencia sexual. Respecto a la sexualidad y la relación con su cuerpo en algunos casos les incomoda su sexualidad, a veces la niegan, se niegan al encuentro consigo mismas y con el otro, hay resistencia, miedo o encubrimiento de su erotización, poca disposición a escucharse, mirarse, sentirse.

Al abrirse el espacio de investigación-intervención educativa ellas se crearon las condiciones para hacer ver-hablar-escuchar sobre su sexualidad. En su relación con ellas mismas se dieron soporte unas a otras con la escucha en el compartir y visibilizar similitudes y diferencias, saberes, creencias, vivencias. Reconocieron una por una qué implica estar consigo mismas y desde ahí con otros. Por ejemplo, los gestos de amabilidad y ternura reflejaban posicionamientos ético-políticos que tejen vínculos afectivos con los que reposicionan su sexualidad, y modos de relacionarse y sostener sus prácticas.

En todos los casos atravesaba la dimensión imaginaria y simbólica del ser “mujeres-madres”, algunas hablaban del disfrute y realización, y en otras operaba la idea del “cómo hubiera sido si” (como otras posibilidades del pasado y no asumiendo el presente hacedor de futuro), como pensamientos que las persiguen e incluso atrapan mientras están siendo madres. Para profundizar en los escenarios vividos podemos advertir que en los pueblos rurales es común que suelen

Significar el embarazo de estas jóvenes mamás de un modo muy distinto: nadie imagina que sus psiquismos no estén aún en condiciones de maternar. Si han decidido casarse, son adultas; por otra parte, el casamiento implicará consentimiento de embarazos. Se verá como un problema si son solteras, o si no se les conoce novio, o si en noviazgo no se continuará en matrimonio antes o después del nacimiento del bebé (Fernández, 2012, p. 117)

Entonces se puede decir que el embarazo como proceso biológico no transita o activa necesariamente el amor maternal ni las condiciones para maternar, que en el caso por caso va a vivirse desde la singularidad, entonces:

Cuando las/los profesionales que asisten a estas niñas dan por hecho que el embarazo despierta necesariamente en ellas el amor maternal, se produce aquí otra violencia aún. Aquella violencia simbólica que invisibiliza la diversidad, que no da lugar a los sentimientos de rechazo, disgusto, ambivalencia que el embarazo y/o el bebé les generan (Fernández, 2012, p. 134)

Lo negado y silenciado que pasa a ser vivido y transmitido en esa sensación de vida en las relaciones que se entablan con los otros y que encubren “la realidad que el mito exalta y [...] niega o minimiza” (Fernández, 2012, p.180). Esto es viable

considerando que socialmente se instauran significaciones imaginarias de las vivencias de erotismo mediante formas “naturalizadas”, de este modo se niega o se minimiza su exterioridad, ajenidad, agresividad, crueldad, presentes en la sexualidad. Por ello, estas vivencias y su complejidad no son un tema simple de actitud o cambio de conducta, inducido por el “cuidado de sí y del otro” como suele aparecer en programas sobre sexualidad. Veamos cómo operan las resistencias en la vida cotidiana, en especial de las mujeres aquí implicadas.

Las mujeres viven situaciones donde sus hijos les hacen ver o enunciar las verdades de sus elecciones, expresando a la madre las opciones que ven para cambiar su situación, en cuestiones de cuidado y relación con el otro, por ejemplo en el caso de Angélica, donde la hija teme que su papá llegue borracho a tirar cosas y le dice a la madre que su padre no quiere cambiar y pregunta por qué no se van a vivir a casa de la abuela, lo que quiero recuperar aquí es que ambas sienten y saben al respecto de la vivencia, sin embargo, la madre se imposibilita al sostener, al inhibir su potencia de lo que podría hacer de otro modo, ello lo lleva a vivir en la ambivalencia de sus renunciaciones y elecciones.

Hay una potencia constitutiva que puede inhibirse o desplegarse, en algunos casos ellas se resisten a tomar decisiones de cambio, por ejemplo, porque decidir salir de sus casas conlleva modificaciones en sus relaciones familiares, hacerse cargo al cien por ciento de sus hij@s, entablar nuevas relaciones de soporte para poder trabajar y/o estudiar. Ese poder hacerlo posible, nos llevó a conversar sobre la forma en que estamos en nuestras relaciones, e insistían en sus miedos, angustias, sentires agobiantes o de frustración que usaban para justificar sus elecciones de quedar subordinadas a su

dinámica familiar sin cambiarla, en estos casos la resistencia está asociada sólo a la idea de la cantidad de tiempo.

Angélica no quería pasar menos tiempo con su hija y decide seguir como está para poder estudiar y estar con su hija, Alma sacó el tema del tiempo con sus hijos cuando quiso suspender sus estudios, creyendo que esto resolvería su dilema entre seguir estudiando o estar con los hijos, y, no obstante, su prioridad fue trabajar, a pesar de estar becada por ser madre-estudiante.

Las decisiones tomadas frente a sus labores forman parte de un hacerse de otra forma, reconocerlo les da miedo y justifican la renuncia a vivirlo como motivo de realización. Paradójicamente ahí están asentados sus malestares porque el hacerse cargo de su autonomía, del poder hacerse un grado de independencia y no elegir quedar subordinadas, les favorece así parte del placer de sus realizaciones, como lo afirma Ana María Fernández:

Ser sujetos activos de sus deseos o de las posibles ampliaciones de sus márgenes de autonomía [El término *autonomía* refiere aquí a autonomía del género y no a autonomía del yo; es decir, aquí se habla de autonomía política y no psicológica], en este caso de sus autonomías subjetivas referidas a sus prácticas y/o deseos eróticos (Fernández, 2013, p. 38)

Sin embargo, sus resistencias anclan eso que se silencia, sus dolores, padecimientos, lo que las incomoda, y privan el disfrute de su intimidad, en lo amoroso, en sus “enlaces y desenlaces con el otro género”, presente, por ejemplo, con su hijo y su pareja. Al respecto Ana María Fernández (1993) dice que: “las mujeres en nuestra cultura

en tanto con mayor frecuencia se posicionan -o son posicionadas- más como objeto que como sujeto erótico no constituirían “verdaderas” perversiones, salvo la maternidad” (Fernández, 1993, p. 262). Muchas veces es juzgada hasta la erotización que las hizo madres, y se le exige conyugalidad, y ser mujeres “recatadas”, una de las mujeres relataba con claridad una demanda simbólica en su entorno cultural, al decir que le había dicho para mantener a su hombre con ella: “al hombre sólo se le tiene contento en la cama y en la cocina”, cuestión que nos ejemplifica cómo son colocadas estereotipadamente en la subordinación a la satisfacción de necesidades y deseos del hombre.

La trilogía Mujer = Madre, mito del amor romántico y de la pasividad erótica femenina, inscrita en un particular ordenamiento dicotómico de lo público y lo privado, ha hecho posible la construcción histórica de una forma de subjetividad “propia” de las mujeres entre cuyos rasgos se ha mencionado un posicionamiento “ser de otro” en detrimento de un “ser de sí” que vuelve posible su fragilización a través de diversas formas de tutelajes objetivos y subjetivos (Fernández, 1993, p. 263)

En el caso de Alma se dejan ver tres pliegues ella-hijo-pareja, se encontraba en un dilema en lo erótico, obtenido vía la subordinación y su autonomía. Con su cuerpo *entre* el asumir su estética femenina, con su energía libidinal, en relación a eso llegó a contar que en una ocasión le mencionó a su pareja ¡El pecho es de mi bebé!, lo que la llevó a inhibir la demanda sexual de su pareja, paradójicamente su relación de pareja justo estaba sostenida por el sexo, en ese acto ella modifica esa práctica y de ese modo hace patente el rechazo a las prácticas sexuales con su compañero, sin restituir su sexualidad en la relación con él, más que su tutelaje en el orden económico.

En la evitación de prácticas sexuales con sus compañeros, ni poner en palabras sus dilemas eróticos, utilizan mecanismos que las llevan a rechazarlos, cosificándolos y negando los afectos y su posibilidad de vínculo, se quedan en el padecimiento en su vida erótico-sexual:

Suelen ser mujeres que presentan un tipo de erotismo en el que predomina el franco rechazo o la evitación disimulada de prácticas eróticas con su compañero: negarse, buscar excusas, aceptar relaciones sin excitarse; suelen expresar que no las atrae la vida sexual, y suelen decir también que nunca o rara vez obtienen orgasmos en prácticas de penetración peniana. [...] cuánto del exilio erótico de las mujeres se silencia (Fernández, 1993, p. 262)

Se condena su vida erótica a actos de privación que sobrevienen en alteraciones afectivas en sus relaciones interpersonales. En este tenor, se puede apreciar el dilema erótico, de su *querer que el otro las ame sin ellas amar*, pueden activar su lado seductor en pos de la búsqueda de sentirse queridas, y se colocan en el lugar de la espera de ser objeto de elección, de que el otro las tome, cuando ejerce el otro su posición de elección y dominio no les interesa sostener, huyen, se aterrorizan, no saben qué hacer y dan por sentado que la dificultad estribó en la posición en la cual se colocó el otro, sin reconocer su acto.

A manera de cierre el modo en el que viven su sexualidad las mujeres se activa en el experimentarse deseadas, la erotización constitutiva de su sexualidad las lleva a la seducción en pos de un lazo amoroso afectivo, que las coloca fuertemente en tomar decisiones en las que se juegan los atravesamientos de la dimensión imaginaria y simbólica del ser “mujeres-madres”.

Hay una potencia constitutiva que puede inhibirse o desplegarse, en algunos casos ellas se resisten a tomar decisiones de cambio por toda la complejidad que ello implica asumir: a) reacomodar sus relaciones de parentesco fuera del escenario familiar; b) caer en cuenta que la propia sexualidad está construida por demandas simbólicas y constitutivas a desmontar c) hacerle frente a los posicionamientos eróticos fijos y estereotipados e) tomar posición política que no las coloque en un lugar de subordinación y sí de diferencia.

Ahora veamos el ángulo con mayor detenimiento, desde el cual se asume, su ser madres. Tomar la decisión de asumir la maternidad⁵ es una oportunidad para un nuevo nacimiento, la creación de nuevas perspectivas, de cambios en el cotidiano, que pasa por el tránsito de lo vivido en tiempos presentes cercanos, pero también el profundo pasado, que como menciona Calmels (2009) citado en Canetti “[...] no hay crianza sin la evocación de los sucesos que gestaron a la persona que cría” (2015, p.15) y cómo fue criada. Lo anterior es todo un reto, ejercicios de espejeo existencial, nadie sale ileso de la infancia, especialmente de la relación madre-hijo, pero justo eso es lo que se pone en análisis, para estar en constante elaboración de eso que des-cubre la maternidad en nosotras, de eso que por momentos se devela en nosotras con nuestra relación con otros.

⁵ E incluso la paternidad, aunque en este trabajo esta no se aborda desde la propia voz y vivencia de ellos, sólo se menciona lo que ellas refieren en su discurso sobre lo que esperan o vivieron de la paternidad desde su lugar, eso deja en el tintero el abordaje vivencial con ellos directamente para poder dar cuenta de otro ángulo de investigación-intervención que toca la crianza.

Ha denominado momentos claves, es decir, cuando los cuidadores son interpelados y/o movilizados por las necesidades, demandas y cambios que van aconteciendo en el niño, inherentes a todo proceso de crecimiento y desarrollo. A modo de ejemplo, entre otros, pueden mencionarse las dudas, los miedos e inseguridades (Brazelton y Greenspan, 2005, citado en Canetti, 2015, p.15)

Maternar evoca el recuerdo y a veces reconocimiento de lo vivido, incorporado, sentido, entre otros. Las prácticas se incorporan y mueven nuestros cuerpos, no sólo en lo físico, sino internamente se activan emociones, sentimientos, recuerdos, esas marcas y huellas de lo vivido o de eso que Emma León (2017) llama vivir queriendo, *entre* la pulsión de vida y de muerte, jugadas en nosotros inevitablemente como parte de la vida y su movimiento, en todas las áreas “en el marco de las experiencias dadas a la introspección, no conocemos más proceso que el de la vida dentro de nuestros cuerpos, y la única actividad en la que podemos traducir y corresponde a ella es la labor” (Arendt, 2021 p. 126)

En la evocación de recuerdos de lo vivido y sentido algunas de ellas, decían no haberse sentido amadas, jugándose el sentir en los gestos, signos de amor y ausencia, porque ahí donde no había palabras había acciones, afecciones, o palabras cargadas (la potencia de la palabra), o contradicciones *entre* el decir y el hacer, mostrando la complejidad de lo jugado en las relaciones.

Entonces la vida se sostiene, contiene lo íntimo, intimidad que se juega en las afecciones de la socialización con el otro, en ese sentido la madre tiene un carácter sagrado, la creación, la in-vención, lo que hace trastoca por eso el gesto humano que tiene con el otro es tan relevante de formación, dejando huellas mnémicas (pensándolo

más desde el alma) en el cuerpo, registro, hacen cuerpo, configura pero no determina; por otro lado lo sagrado sabemos que no se toca, se corre el riesgo de sanción social, de ahí que muchos “temas” son prohibidos, silenciados, no está permitido hablar de ellos, el carácter sagrado de la madre chocaría con el carácter sagrado de la infancia Evania Reichert (2006).

Estas mujeres y ahora también madres, su decir sentirse no amadas o que “les faltó amor”, repensaron en ese momento sus prácticas amorosas con sus hijos, trayendo a cuenta que a veces el vínculo se ve afectado por las condiciones que los rodean, por ejemplo, “es contradictorio porque no puedo estar mucho con mi hija por estudiar, pero eso me va a permitir darle otra vida, y tengo miedo a que me reclame de no haber estado con ella” (Irene) y eso abre paso al siguiente apartado.

Maternidad-*des* que varían, que mueven, que recorren distintos espacios simbólicos y materiales.

Ser madres: Relación madre-hijo

Concentrarse en escuchar pacientemente en estado de apertura interior-exterior en simultáneo, es decir disponerse a dar de sí para estar con otros.

Anteriormente mencionaba la cuestión del “dar”, en la relación madre e hijo, por ejemplo, la presencia, en algunos casos se convirtió en el asistencialismo de las condiciones básicas de alimento y vestido, de los actos de servicio, en otros trasciende a un estar disfrutando con los hijos el momento, en otros la queja y sentirse abrumadas

por las demandas o tareas. Se habla poco de cómo es el estar y el hacer con sus hijos, llegamos a hablar del tiempo de calidad, para distinguirlo de la cantidad.

Raquel relata haber construido una relación amorosa donde se sostienen y soportan como pareja, expresada en estar con sus hijas, las cuidan, atienden, juegan con ellas, sin describir más, al igual que Ana que menciona se apoyan en disfrutar su vida cotidiana en el estar con sus hijos.

No obstante a que hay discursos de la importancia del juego, más en los primeros años de vida, está el juego de los niños con los niños, pero poco se habla de la presencia del adulto para dar de sí y jugar con el niño, y construir una relación vincular madre-hijo, que se escucha fácil pero para algunas madres no es fácil crear el vínculo que acompañe los momentos lúdicos, les cuesta estar con el otro, algunas dicen sentir que no están haciendo, “nada”, (ancladas a la productividad materializada o en términos de cumplimiento de tareas del hogar o de otros deberes referentes al “hacer”), pensando que en ese tiempo pudiera estar haciendo otra cosa, o por ejemplo una de ellas mencionaba que intentaba jugar con sus hijas pero no conectaban con eso, estaba pensando en cómo dejarlas jugando, o por ejemplo otra de ellas a quien también el jugar con sus hijos le implica un esfuerzo, y también, desde mi punto de vista acompañar el imaginario, los sueños, dar lugar a lo imaginario, a los sentimientos, y por ejemplo Alma lo único a lo que juega con sus hijos es a la escuela para ella aprovechar a avanzar en sus tareas, permea lo escolar que en este caso es evidente cómo se entrelaza con sus prácticas cotidianas, le cuesta sostener otro tipo de juego.

Inevitablemente aparece el llanto en la relación madre e hijo, y la típica frase “llora con provecho” después de una agresión física, donde antes no se quiso ver de dónde viene el llanto, llanto que puede ser asociado a necesidades, a querencias y deseos, por ejemplo, al hablar del llanto del niño se traía a cuenta el conflicto que les llega a generar el llorar, tan sólo escuchar que lloran, principalmente ante supuestos berrinches, y aquí una conversación del 15 de abril de 2023:

Angélica: ¿Y no te fastidia que llore?

Alma: Les grité

Angélica: Yo sí les he llegado a pegar, a mí sí me desespera que lloren, y luego que mi hija llora por cualquier cosa, cuando le levanto la voz, como que se queda así (gesticula) y empieza a llorar, y le digo que a mí eso no me gusta, y siempre le he dicho llora hasta que te pegue no antes.

Alma: Lloro con provecho

Angélica: Y sí se lo digo, le digo vas a llorar con provecho. Yo sí les he llegado a pegar, a mí sí me desespera que lloren

Entonces yo les preguntaba en un primer momento a quiénes de ellas en su infancia les pegaban por llorar, todas respondieron que sí, que estaban acostumbradas a que fuera así, excepto Angélica, lo curioso para mí es que en el decir de ella a pesar de no haber recibido golpes físicos en su infancia recurre a ellos al no soportar el llanto, y el problema no sería que le pegue o no, porque tal vez fue la forma inmediata requerida para resolver la descarga, y demás. El problema no son los comportamientos en sí, sino

más complejo y profundo, como en estos casos donde hablamos de lo que no se soporta cuando se ocupa un lugar de soporte materno, una madre que no ignore y contenga de alguna manera, acompañando el aprender a regular la pulsión, distinto a cuando a ellas les es incómodo y recurren al acto violento y cruel para reprimir, contra lo ajeno se es agresivo más fácilmente.

A Mariana le costaba trabajo soportar y sostener sentires, comportamientos de su hijo, como el llanto o que no se pudiera estar quieto, ese querer estar en movimiento, el pedimento constante de querer irse de la escuela a la casa, recurría a entretenerlo con un celular, cuestión que cada vez ocurre más en la mayoría de los casos.

Se ve comprometido el cuidado, la implicación, la presencia, el vínculo íntimo, entre otros, elementos que sostendrían el maternaje, pero eso y más son elecciones que parten desde el deseo de hacerse y sostenerse madres de distintos modos. La posición y mirada en que se pone al otro va marcando pautas de socialización distintas, por ejemplo:

- Hijo como un otro distinto
- Hijo como objeto

Las tonalidades de la diferencia se expresan cuando no se asume al otro como parte del legado, se le ve como ajeno, distinto a cuando se reconoce que desciende/brota del cuerpo de cada una, pero trasciende a ser alguien más que no nos pertenece. Cuando se vive con el otro como una cosa que me pertenece se obstaculiza el despliegue del ser en su diferencia. También llegan a colocar a los hijos como objeto en la relación

de pareja, quedando en el entre, pero como un medio para un fin, cuestión que en uno de los siguientes apartados se abordará.

Un dilema que se evidencia en el aparente sin esperar y al mismo tiempo esperando, sirviendo del lugar de madre, naturalizando cómo están sirviéndose del hijo, colocándolo en una posición de objeto, usando a los hijos como algo que las une en forma de atadura, como por ejemplo, el usarlo para querer forzar una relación vincular con la pareja, el discurso de “estoy contigo por los hijos” que puede operar como el encubrimiento de la dependencia económica y el creer que no pueden o no se atreven a cambiar sus condiciones de vida.

Entonces podemos notar que las prácticas de crianza en favor de lo humano no devienen del hecho de ser madre y que son parte de un entramado que nos muestra que en el mejor de los casos “para que los adultos puedan ejercer las funciones de crianza son condiciones necesarias que deseen hacerse cargo del niño y tengan un psiquismo lo suficientemente desarrollado y ‘sano’ como para entender e interpretar amorosamente sus necesidades (Schlemenson, 2002, citado en Canetti, 2015, p.13).

Lo anterior implica que la madre pase por advertir su sentipensarse primero de ella, respecto a lo que se juega de la propia práctica desde sus actos y gestos cuando interviene como madre. Para ello, indudablemente se parte de preguntarse su deseo de ser madres, lo que en ellas se movió o se mueve para sobreponerse a las circunstancias que enfrentan en relación con los otros, pero principalmente con ellas mismas, porque desde ahí puede hacer visible, lo qué les pasa y disponerse a modificar la instauración de los vínculos. Este recuento puede iniciar incluso imaginariamente antes de la

gestación, o bien, en el encuentro sexual o durante la gestación, como en el caso de Arleth, quien enunciaba:

Me dicen no, es que tienes que guardar reposo, y yo no, o sea ya mi hijo ya se acostumbró así, a los tres meses iba yo el invernadero con mis papás, cargaba yo las cajas de jitomate, son 25 kilos [...] ¡no, o sea mi cría está aquí porque quiere! La verdad, ¡Está más aferrado a la vida que yo!

Esperando al ultrasonido estructural donde te dicen porque era todo ese miedo de ¿sí viene bien? Y al momento en que me dicen sí, no trae labio leporino, no trae ningún tumor, para mí fue un alivio gigante porque yo sentía esa culpa, como que los primeros meses yo no sabía, me valía madres, me cuidaba en que comía más saludable, ya no me atrasaba en las comidas (26 de noviembre del 2022).

Convertirse en madres por la llegada de sus hijos no les devino del deseo de ser madres, se presentó la elección de tenerlos y la tomaron, aunque algunas no estaban del todo convencidas, y pesaba la idea del hijo como objeto que permitía alimentar algunos imaginarios (porque tiene que ver con lo que imaginan, pero es mucho más complejo que reducirlo a fantasía) de su estar en pareja con el padre de sus hijos. La relación con la diferencia, en la relación madre-hijo y de pareja, lo ajeno y la ajenidad pasó inevitablemente por esos momentos de tensión *entre* amor-Ternura/Cruel-Odio-Hostil-violento-Indiferente, fuertemente atravesados por la dificultad de dar de sí mismas, de transformar sus condiciones de vida desde el cotidiano.

CAPÍTULO 2. Prácticas de crianza *entre* los proyectos/escenarios de vida

Las prácticas de crianza ***entre*** tanto y todo lo implicado en la existencia, en la relación con uno mismo, sus proyectos y esos escenarios de vida compartidos con otros, familia, pareja, escuela, trabajo, la otredad, las relaciones interconectadas y la toma de decisiones constantemente.

La vida de estas madres, y seguramente otras más, corre por distintos escenarios que se unen y tensionan a la vez, desde la familia en que ellas se criaron (madre, padre, hermanos(as), abuelas(os) o con la familia de su pareja (suegras(os), cuñadas(os), abuelas(os)), la familia que han formado con sus hijos, la relación con otros en el bachillerato o con otros en las escuelas de sus hijos (maestras y otras madres de familia), en lo laboral y lo comunitario. Escenarios y actores que son parte del lugar y sujetos con quienes conviven cotidiana o frecuentemente, territorios que deciden habitar, escuchando discursos que critican la forma de criar a sus hijos, sus haceres diarios, incluso en su concepción de ser mujeres que ellas enunciaban como sentir que “deben encargarse de ciertas tareas asociadas al ser madre y pareja”, e incluso asumirse como propiedad “harina de otro costal” o que “tienen que pedir permiso a sus parejas” el cual puede ser otorgado o denegado, y no se visibilizaba el acuerdo sino que se asumía el deber ser a pesar del conflicto interno de ambivalencia *entre* el querer estar y no estar, ello les lleva a malestares en sus vidas.

Entre las implicaciones de la maternidad estas mujeres, madres jóvenes y estudiantes en simultáneo, transitan *entre* la familia, la escuela y el trabajo de formas particulares que van instaurando en ellas maneras de enfrentarse a la vida, configurar saberes, establecen relaciones de poder, y subjetividades, llevándolas a desplegar prácticas de crianza singulares.

Uno de los temas implicados ha sido el embarazo como un hecho que se impone; infiero que el vivir en una zona rural aún con costumbres convencionales enraizadas asumen los roles que se otorgan a la mujer y respecto a la maternidad, y al mismo tiempo luchan por otras formas de vida. Las elecciones de proyectos de vida en las madres-jóvenes estudiantes tienden a ser atrapadas por la dinámica ordinaria que han generado en los diversos espacios en que se mueven y requiere sobreponerse a esas condiciones que no las determinan.

Por ejemplo, la decisión de retomar sus estudios viene desde un “Él (pareja) siempre me ha ayudado, siempre, de hecho fue él el que me motivó -termina tu prepa” (Raquel) “Para tener los papeles y meterme a trabajar a la fábrica, para ganar bien y tener seguro” (Mariana) “Para darle mejores condiciones de vida a mis hijas” (Perla Irene) aquí a veces jugado “el ejemplo” y el “qué dirán”, y con esto último recordamos que no tenemos el control de lo que el otro dice, hace o siente, hay cosas que tienen que ver con uno mismo y el exterior detona algo en el interior.

Es decir, cada una de ellas se coloca en una posición ante condiciones o palabras externas, como por ejemplo, respecto al deseo de continuar sus estudios, el deseo de ser madre o sostener su maternidad, ser solvente económicamente, no obstante cada

una de estas aspiraciones se ve tensionada en el vivir cotidiano, se conflictúan y son parte de lo que algunas nombraban sus “crisis existenciales” porque vivían sus condiciones de vida y su posición ante ellas, les evocaba movimientos subjetivos que las reposicionan sosteniendo simultáneamente la tensión que constituye su ser madres, estudiantes y mujeres en su dimensión sexuada amorosa, o viven incomodidades por la ambivalencia de imposibilidad de coexistencia de sus seres, es decir, si son madres no son mujeres, si son madres no pueden ser estudiantes, esta última situación de ambivalencia es incluso reforzada por prácticas en las familias, la institución escolar, amistades y otros imaginarios sociales que se explicitan en el decir y hacer de ellas.

La condición de madres comúnmente se asocia a problemas sociales, deserción escolar, desigualdad social y exclusión del sistema productivo, que en parte lo padecen, o no, las colocan en el lugar de víctimas. Los movimientos subjetivos sin duda también conllevan vivencias y sentires durante el proceso de sortear la vida en sus diferentes aspectos. En un constante ir y venir de sentires, pensamientos y acciones en sus escenarios de vida, donde se juega lo cruel y lo amoroso, volcado sobre sí o para/con los otros, en las relaciones que establecen.

Al mismo tiempo se presenta la ambivalencia *entre* permanecer o desistir de sus elecciones, principalmente en su cuestión formativa académica, ambivalencia que llegaron a encubrir con la condición económica las dificultades de asumir decisiones y hacerse de estrategias para sostenerse en ellas y sortear sus implicaciones.

2.1 Relaciones de pareja y familiares jugadas en la toma de decisiones de las mujeres-madres-jóvenes-estudiantes

Si se considera que la maternidad trae consigo la elección o no de la misma, ese soporte se engarza con historias, marcas y huellas de lo vivido como lo refiere Simone de Beauvoir:

La aceptación o rechazo de la concepción están influidos por los mismos factores que el embarazo en general. En el curso de éste se reavivan los sueños infantiles del sujeto y sus angustias de adolescente, y se lo vive de una manera muy diferente, según las relaciones que la mujer sostenga con su madre, con su marido, y consigo misma” (Beauvoir, 2015, p.476)

Las relaciones que ellas sostienen con su madre, con su pareja y con ellas mismas están muy presentes en los procesos existenciales de las mujeres, en la crianza el padre la mayoría de las veces se desdibuja, y es más visible la presencia de la madre. En este trabajo el hombre apareció más como pareja, es decir en la forma de relacionarse con las madres, en lo íntimo, la sexualidad y la cuestión de los quehaceres domésticos al decir él “es acomedido” “me ayuda” “no me ayuda”, aunque están ligados, pero esto pone en evidencia cómo se desdibuja la paternidad, al menos desde el reconocimiento/vivencia de ellas.

El modo en que las mujeres entablan sus relaciones genera una dinámica familiar que atraviesa sus proyectos, por ejemplo, los modos en que los padres de sus hijos coinciden o difieren en la forma en que ellas proceden en la crianza, así como las

decisiones de ellas para trabajar y/o estudiar y la vez hacerse cargo de los hijos. Las elecciones que asumen cotidianamente atraviesan sus formas de vida, por ejemplo, el seguir sosteniendo su deseo de estudiar, en donde pesa lo que su pareja opine al respecto.

La relación con su pareja incide en el estado anímico de ellas mismas, la energía en el vínculo con su hijo y con quienes las rodean, así como su estar siendo estudiantes (por ejemplo pueden incidir en la disposición de condiciones senti-mentales que deriven en obtura cognitiva), es decir, lo que pasa en cualquier punto mueve a otro, en tres de ellas tensionando y llegando al grado de considerar la renuncia parcial de proyectos escolares y familiares, es ese dejar y volver, pero sin modificar algo y siguiendo la misma lógica, lo cual genera un círculo vicioso con la constante tentativa de abandonar.

Hubo dos casos en los que ellas coincidían sentir que pasan por algo muy similar, en el “Estoy contigo por los hijos” “Ya no hay respeto”, permaneciendo en una relación confusa donde se lastiman por el acto de ser y no ser una pareja, de no crear un vínculo (vínculo que se construye y cultiva en la dimensión afectiva amorosa, no está dado/asegurado) cuestión que era vivida como un dilema que las llevaba a contradicciones.

En el caso de Angélica compartía: “Me siento como pendeja” por creer en “la promesa” del cambio/mejora de los actos y situaciones, como infidelidad y el tema de la bebida alcohólica. Donde el discurso y acción no coinciden, la espera es importante, pero quedarse en la espera, en el disfrute del momento y la satisfacción inmediata aparece como una constante. Ella decía: “creía que iba a cambiar” “él ya me dijo que así es y que

si no me gusta que me vaya” “Mi hija se da cuenta y pregunta ¿y si nos regresamos con mi abuela? Mi papá no va a cumplir lo que dijo, me da miedo que llegue borracho y tire cosas” “Cuando intento hablar con él se lo toma a broma, por ejemplo, la cuestión con la bebida como diversión” Ella pide que él esté con ellas y él no quiere/puede.

La espera y la satisfacción inmediata aparece nuevamente, aunque de forma diferente con lo que les pasa a Alma y Mariana, ellas coinciden en estar en una relación donde él es más como un amigo, lo que coloquialmente se llama amigos con derecho, pero ni siquiera logran sostener una amistad, es la pelea constante, aparecen reclamos de otra dimensión, los celos, las discusiones continuas por la dinámica de la relación. Llegan a considerar la separación, pero se detienen por cuestiones aunadas a lo económico, se les dificulta pensar/armar la estrategia para plantearles a sus parejas la separación conyugal y hacerse cargo de su responsabilidad con sus hijos.

Tres de ellas comparten haberse separado antes, regresado a casa de sus padres y terminar volviendo con su pareja, otra de ellas pregunta, pero ¿cómo llegaron aquí? Respecto a esta interrogante hay una tendencia social fuerte a exigir o reclamar al otro, en lugar de preguntarse a sí mismo ¿Qué me pasa? ¿Qué siento?, empezar por repensarnos tal vez con ayuda de alguna proyección o espejeo, pero analizando nuestra implicación. En las relaciones amorosas de pareja suele señalarse al otro desde un lugar de falta, bajo el parámetro de recepción de lo esperado, olvidando que “amar es fundamentalmente *dar*, no recibir” (Fromm, 2012, p. 31).

Dar [...] constituye la más alta expresión de potencia. En el acto mismo de dar, experimento mi fuerza, mi riqueza, mi poder. Tal experiencia de vitalidad y potencia

exaltadas me llena de dicha. Me experimento a mí mismo como desbordante, pródigo, vivo, y, por tanto, dichoso. Dar produce más felicidad que recibir [...] porque en el acto de dar está la expresión de mi vitalidad (Fromm, 2012, p. 32).

Con todo lo anterior se puede reconocer de dónde provienen y su complejidad de varios dilemas existenciales que atraviesan diversas áreas de la vida. Anteriormente ya había mencionado esa necesidad de un trabajo de acompañamiento para analizar eso que les pasa y qué hacer con ello, que incluso puede desembocar en la creación de redes de apoyo, que a veces son muy sonadas en el discurso social, pero en este trabajo se evidenció la carencia y falta de éstas. En el siguiente apartado desarrollo con mayor énfasis en el ser mujeres-estudiantes que se develó en el proyecto de investigación-intervención educativa, recurso que fungió como una red de soporte analítico para ellas.

2.2 Toma de decisiones en las prácticas de crianza desde su ser mujer/madre en su dimensión sexuada-amorosa

La condición de ser mujer y madre aparece en un primer momento con ellas mismas y su cuerpo, consigo mismas y con la otredad, antes de devenir madres y siendo tales. Se habla muy poco sobre cómo muchas mujeres quedan atrapadas en batallas que impiden estar plenamente presentes en la infancia de sus hijos.

Las condiciones existenciales de cada madre le implica un ordenamiento para ir sorteándose, en las singularidades de cada una de las participantes llega a salir ese organizar su vida y la de otros para poder ir o hacer tal cosa, por ejemplo, lo que tiene que ver más con ellas, que al final tiene que ver con los otros que las rodean, pero la

mayoría de las veces se anulan o se tensionan las relaciones, como trabajar por la realización de sus deseos, veamos cómo se expresa la forma de vestir:

Con mis papás nunca ha sido así de que me arregle o me pinte, en primera porque a mi papá no le gustaba, me compraba yo pantalones de hombre que no fueran apretados, ahora más o menos trato de comprarme como este que es entubado, pero hasta arriba, pero cuando estaba con mis papás me enseñaron a vestir más reservada, no me maquillaba, no nada, y ahorita que, por ejemplo, estoy juntada, tengo mis hijos y todo, no me arreglaba y ahora ya no tengo tiempo para hacerlo de todos modos. (Alma, 26 de noviembre de 2022)

Dicen ellas que no se “arreglan” o “Siempre me dejo al final” infiero desde este decir las expresiones en las que se manifiesta parte de la formación subjetiva en “cómo hace la mujer el aprendizaje de su condición, cómo la experimenta, en qué universo se encuentra encerrada, qué evasiones están permitidas [...], herederas de un duro pasado, se esfuerzan por forjar un nuevo porvenir” (Beauvoir, 2015, p. 205). Ante eso se enfrentan en su cotidiano, como en las tareas del hogar: “yo con su mamá peleo [suegra], le digo - usted es la cría de todos; me dice para eso está hecha la mujer, está loca, se enojó conmigo cuando vio que su hijo agarró una escoba y un trapeador” (Alma, 26 de noviembre de 2022).

La situación anterior podría generar un giro generacional en tanto la crianza del hijo de esa pareja transmitirá nuevas formas de vida y de porvenir, y aunque a veces “la relación de la madre con sus hijos se define en el seno de la forma global que es su vida; depende de sus relaciones con su marido, con su pasado, con sus ocupaciones, consigo

misma” (Beauvoir, 2025, p. 508), porque el acto de la mujer puede modificarlo por su propia posición y elección de vida en su relación con los otros.

Aunque todavía se está en esa lucha de nadar contra corriente a esos discursos o encargos sociales como deberes que son considerados denigrantes, que pretenden cosificar a quien los ejerza. Ejemplo de ello es el enunciado que socialmente circula: “al hombre sólo se le tiene contento en la cocina y en la cama”, donde se coloca a la mujer como un objeto de satisfacción inmediata, en un lugar de servicio asociado a la enajenación en tanto ellas tienen la ilusión de esperar algo a cambio, que es distinto al acto amoroso de dar-se al otro como gesto humano sin esperar nada a cambio, en tanto que el dar es una potencia donde se experimenta la propia fuerza, riqueza y poder que llena de dicha, distinguiéndose así del querer a diferencia del “deber”, del encargo social asociado de la mujer hacia el hombre o viceversa, que a veces se demanda y aparece como parte de lo que las atrapa en la idea de “enamoramiento”, donde a veces descuidan su persona, a sus amistades y lo que consideran parte de sus aspiraciones, cuestión que no sólo les pasa a ellas, sino que hay una tendencia social muy fuerte a caer en esa lógica.

Por otro lado, en el sentido opuesto de los encargos de satisfacción del otro, pensé en indagar con las madres ¿Dónde se sienten realizadas? Ellas preguntan al unísono ¿Qué? ¿Cómo? Y Mariana hace un evidente gesto facial de no entender y responde “Como un qué me motiva, sería mi hijo” (12 de agosto del 2023) y Raquel menciona “en mi caso es personal o mejor dicho de manera interna, y bueno también mi pareja e hijas” y eso las lleva a hablar de que ante la exigencia de la realización de algo todas tienden

al menor esfuerzo, eso me permite pasar a hacer énfasis en sus proyectos de vida y sus estudios escolares.

2.3 El ser mujeres-madres y estudiantes

Dos instituciones como familia y escuela crean modos de subjetivación que diferencian cuestiones de género, pero no son los únicos, y se puede distinguir que ser "Mujer" no es una edad "dada" establecida desde lo cronológico que determine que operen más que las condiciones, características de ser madres. Para que al mismo tiempo sea mujer-madre por lógica requerirá la condición biológica que permita las condiciones necesarias para procrear; pero "hacerse" cargo de maternar, criar y educar implica dar de sí mismas.

El discurso de ser madres alude a quehaceres muchas veces minimizados y en forma de "deberes" social-culturalmente establecidos y aceptados anclados a "Imaginario sociales y disciplinas atraviesan el conjunto de las instituciones" (Fernández, 2012, p. 93), desdibujándose la inscripción social, su inscripción de género, sus elecciones de vida, como el darle sentidos de vida e incluso vivirla, en su relación con ellas y con: los otros, lo otro, el mundo y sus implicaciones en la existencia.

El ser mujeres que han decidido ser madres las coloca en un lugar elegido (deseado o no, en algunas a pesar de ellas, pesa la cuestión moral) y condicionado que se distingue auténticamente en la socialización que se genera o desenvuelve en relación con los hijos. Los actos/gestos de la condición de ser pueden ser vividos de distintas maneras, algunas como deber (lo permitido y lo prohibido de ser-hacer que se siente)

que se asume o genera dilemas o conflictos existenciales que tensionan las relaciones o llevándolas a que operen con cierta afección, anima, entre otros.

El ser madres-mujeres-estudiantes es un entramado complejo que no se contempla si sólo se les mira como una estudiante más en la escuela, o bien, solo como madre en la familia, o ellas cuestionándose su ser mujer. Desde mi punto de vista su vida esta atravesada por múltiples cuestiones, que he planteado a lo largo de este escrito, ahora haré énfasis en lo que ellas enunciaban sobre ser mujeres-madres-estudiantes:

“Son diferentes [refiere a los roles], pero al mismo tiempo se unen”

“¡Ay no! Es muy complicado”

“Es pesado porque te tienes que encargar de, la casa, de esto y el otro, bueno es que usualmente cuando ya son ese tipo de temas como que olvidamos que somos mujeres” (Diario de campo).

Como ya he mencionado antes, a la maternidad se le otorgan atributos con significados culturales y sociales, asociados a cuestiones de género, en los planteamientos de Climent (2002), sobre la maternidad adolescente, por ejemplo, la considera como un problema social⁶, donde las mujeres popularmente construyen un

⁶ Entiendo que se alude a un problema social porque, por ejemplo, las mujeres de sectores populares centran su vida en la maternidad y los roles domésticos, donde en el 80% de los embarazos adolescentes parecía no querer el embarazo, ser soltera, unión por embarazo o separación estando embarazada, conflictos que complicaban una aceptación grata de su embarazo, mencionando que en la mayoría de los casos no es decisión tomada libremente. Otro motivo de esta consideración es por el empobrecimiento de los proyectos de vida, donde se ve seriamente limitado el estudiar, y la exclusión del sistema productivo (que me lleva a pensar en el rechazo laboral por sus condiciones). Climent se contrapone a la idea, argumentando que el embarazo adolescente una causa de pobreza, sino los orígenes sociales y familiares dentro de un contexto de desigualdades, sociales, familiares y de oportunidades, la vulneración de los derechos de las mujeres como problema de orden cultural, social e históricamente construido. También dice que los problemas sociales son de orden personal que hacen instalarse de cierta forma, y a la vez hay ciertas políticas asistencialistas que alimentan la dependencia.

proyecto de vida centrado en la maternidad, cuidado y quehaceres domésticos (como papel tradicional que tiene cierto valor social, reproducido en la cotidianidad, y que incluso esas prácticas como sostén se han fracturado), derivados a veces en un empobrecimiento, por el abandono de los estudios escolares, etc.; y aunado a eso “que un embarazo se constituya como problema es ya un analizador familiar-social-comunitario” (Fernández, 2012, p. 116).

Me pregunto: ¿Se nutre el ser mamá? ¿De dónde? En el decir de estas mujeres-madres-jóvenes-estudiantes surgía constantemente la angustia, queja, padecimiento, fuentes de sufrimiento y pocas fuentes de satisfacción, de realización, de disfrute. Los dilemas *entre* su ser madres y estudiantes pasa por el deseo y la decisión de continuar sus estudios, que no es sólo elegirlo una vez sino sostenerlo y soportar otros discursos como:

“Vieja ridícula ¿por qué te estás metiendo a estudiar si ya se te pasó tu tiempo? Cuando lo pudiste hacer no lo hiciste” (Alma, 26 de noviembre, 2022)

“Entré a estudiar y le decía (la suegra al hijo) que ¿por qué me dio permiso de entrar a estudiar? Y le dice que no ves que cuando ya entran, como la vecina, bueno dicen, que anda así con otro” (Angélica, 15 de abril, 2023)

Hubo varios casos de estudiantes que tuvieron problemas con sus parejas por inseguridad, desconfianza, celos, infidelidades, a partir de rumores generados entre los propios compañeros de clase, operando como alianzas perversas en el grupo escolar. Incluso cuando yo les propuse trabajar un rato después de sus clases ellas coincidieron no querer vernos a la salida por situaciones con su pareja y prefieren evitar problemas,

chismes. En una ocasión salieron temprano y sí nos vimos, hicimos uso del tiempo para nuestro encuentro con el espacio que ya tenían usualmente ocupado.

Volviendo a la decisión de inscribirse, de retomar sus estudios, su formación académica, entre ellas Arleth que estaba en gestación y se encontraba en el sistema escolarizado (de lunes a viernes, a diferencia del sabbatino como la mayoría) dijo: “Bueno yo creo que, al menos si yo estuviera en el lugar de ellas que dejaron de estudiar y tienen hijos yo creo que yo no volvería a estudiar” (Arleth, 26 de noviembre, 2022).

En el caso de Mariana anteriormente había intentado con la opción de prepa en línea, pero resultó ser fraude, e insistió en búsqueda de una escuela como condición/deber social que posibilite mejores condiciones laborales, pensando en los papeles que necesitaba para entrar a trabajar a una fábrica donde se cuenta con prestaciones y un sueldo considerable y estable.

Ir a la escuela también implica la gestión de con quién se quedan los hijos, y en ocasiones una de ellas lo llevaba a clases, pero no supo sostener la inquietud del niño, le era insoportable y decidía faltar. Dificultades que tienen que sortear cotidianamente, pienso también en otros espacios donde ni siquiera les es permitido el ingreso a los hijos. La pregunta ¿Cómo opera la institución en estas condiciones? ¿Sostiene a los estudiantes como seres humanos o sólo como representantes de una matrícula más? Por ejemplo, en esta institución me alarma la cantidad de desertados.

Volviendo, algo que pareciera tan sencillo como ir a la escuela, no es sólo una decisión que pueda quedarse *entre* el “asistió” o no (como muchas veces se minimiza por algunos profesores en la institución, incluso docentes madres, y sus prácticas

institucionales), las condiciones de ser madres-estudiantes lo complejiza, pero no lo determina, surgen diversas tácticas y estrategias para afrontar o no, lo que se les va presentando, esos atravesamientos, en el proceso que implica transitar, los esfuerzos y maneras que asumen en el cotidiano y a futuro.

En cuestión de permanecer estudiando se cruza con lo que les implica ser mujeres-madres a cada una de ellas, por ejemplo: “Pienso aguantar (la relación con su pareja) hasta que termine la prepa y entre a la uni, porque así puedo ver más a mi niña y hay un apoyo económico” (Angélica, 12 de agosto, 2023).

Situaciones escolares con las materias, ahora en simultáneo con lo que viven en sus casas, detonan el “no me fue bien, no aprendí nada, me cuesta mucho con tantas cosas que traigo en la mente (más en relación con la pareja), pero estoy trabajando en eso” (Angélica, 2023) Y es que no sólo se juega lo cognitivo para aprender, somos humanos constituidos de la fuerza de historias, realidades, que trastocan nuestros sentimientos y pensamientos, e incluso nuestros actos, pero desde ahí podemos movernos, renovarnos de otro modo, tomar acción para ir resolviendo eso que nos va retando para avanzar.

Las pautas culturales y la escolaridad nos colocan en la falta, en términos simbólicos e imaginarios. En el análisis del esfuerzo, no de “la capacidad que se tiene”, se ve implícita la propia exigencia como parte del trabajo. En estos casos la forma en cómo se organizan para responder y cumplir con la tarea escolar es con el mínimo esfuerzo. Esto reproduce una doble falta, por un lado, el vacío de saber-se incapaces de

hacer y, por el otro, la imposibilidad de ver que sus vivencias son la potencia de lo que sí tienen y pueden dar de sí.

Un punto a subvertir en la cultura popular del mínimo esfuerzo ante lo escolar, es caer en cuenta que en el uso de la mínima capacidad esta jugada esa doble falta y se requiere una exigencia psíquico-social que implica un ordenamiento cotidiano, donde se vuelca la disposición para imaginar, crear opciones y hacer frente a su propia realización, a través de sus elecciones y decisiones.

La estructura escolar como institución es el sostén material y en el mejor de los casos como ya vimos, sostén imaginario y simbólico, que, aunque en principio la educación es un derecho, no se puede asegurar como hecho político que habilite la vida de sus estudiantes. Sin embargo, aquí el espacio escolar posibilitó algo más por el dispositivo de investigación-intervención educativa, se abrió un espacio para dar tiempo para ellas, abrirse paso a la formación y la experiencia, no obstante, aunque fueran sólo unos minutos cronológicamente, ellas podían decir “este es mi día” “este es mi espacio”, espacio donde tomaba lugar su estar siendo, sus modos de ser, es decir, que se transforman o están en constante devenir, como se expresa Ferioli (2008) en cuadernos de campo: “No somos seres, somos modos de ser” (Deleuze citado en Ferioli 2008), son los acontecimientos en el estar siendo. Esta perspectiva de trabajo consiste en una constante invitación a la exploración de esos modos, sin caer en determinaciones, a sentipensar lo incorporado en ese estar con otro, como producciones creativas, como lo fue aquí para las mujeres-madres-estudiantes.

CAPÍTULO 3. Movimientos en la formación subjetiva y trayectos durante la investigación-intervención educativa

En este espacio daré cuenta de los procesos y movimientos personales y grupales que dieron pie a cambios subjetivos que cada una de las mujeres-madres-jóvenes-estudiantes vivieron a lo largo de los encuentros que sostuvieron el proyecto de investigación e intervención educativa. Los dispositivos trabajados llevaron a vislumbrar las relaciones de saber y poder inherentes en los atravesamientos que les constituían su estar siendo simultáneamente mujeres-madres-estudiantes

Hablar sobre las prácticas de crianza me llevó a tener como primera instancia sus vivencias al enunciarlas, cada una hablaba desde sus diferentes formas de sentir, imaginaban, los juicios que reconocían de los otros y de ellas mismas. Todo ello tenía resonancias y surgían inquietudes, incomodidades, miedos, temas, problemas, emergentes para ser tratados en cada encuentro. Así operaron como emergentes los dilemas en sus condiciones existenciales: conflictos intrafamiliares, sus inquietudes sobre su sexualidad, sus relaciones amorosas y de conyugalidad, sus conflictos con sus hijos e hijas, *entre* otros que en los capítulos anteriores se han puesto en análisis. Hacer experiencia de eso vivido conlleva varios movimientos que se van entrelazando en su dimensión subjetiva y existencial que abren la posibilidad de transitar a experiencia:

- Siempre opera como algo singular: Profundamente íntimo, así que no se puede dar por hecho, ni ser reducida a conducta observada, esperada, enseñada y controlada. La experiencia está ligada a las vivencias de cada

una de las mujeres-madres-estudiantes que participaron en este proyecto. Relatos de vida que dieron pie a su palabra, interpelación e hicieron nombrar marcas o huellas de su devenir. Experiencia única para cada una en su relación con el mundo.

- Caer en cuenta de las repeticiones de sus posiciones y los cambios de posición tomados ante circunstancias específicas que fueron reconocibles por el análisis de lo vivido como situaciones de implicación, de contacto, de atravesamiento, las llevó a tener elementos para hacer el pasaje de la vivencia a la experiencia de sí mismas.
- Tener presente que no se puede predecir ni controlar. La vivencia y su transitar hacia la experiencia escapa a la lógica de control, no es prevista ni totalmente comprendida, sólo ocurre, por eso la incertidumbre tiene un papel de sorpresa después de estar rearmando otras vivencias inéditas, inimaginadas a las que les preceden. En este sentido la experiencia contiene actos de apertura y vulnerabilidad, un espacio en el que ellas se dispusieron.
- Asociada al carácter retrospectivo-analítico: El que lo vivido, lo sucedido vaya cobrando sentido por medio del sentir-pensar, al darse el espacio de introspección y análisis, el recuento de lo vivido permitirá tener elementos para con-versar. La perspectiva ética implica la posibilidad de cuestionar, abrir nuevas formas de sentir-pensar al relacionarnos, hacer con el mundo, y todo lo que este implique.

- Apertura con los otros: La experiencia pasa en los actos de encuentro con los otros, con la alteridad, en procesos relacionales de diálogo, de contacto, la escucha y coexistencia de la diferencia, en las múltiples maneras de ser-pensar-sentir-hacer de los otros.

Larrosa (2009) desarrolla por escrito su pensar “la experiencia y desde la experiencia”, lo podríamos considerar como principios de la experiencia”: exterioridad, alteridad y alienación; subjetividad, reflexividad y transformación; singularidad, irrepetibilidad y pluralidad; pasaje y pasión; singularidad, irrepetibilidad, pluralidad; incertidumbre y libertad; finitud, cuerpo y vida.

Si consideramos la experiencia como un proceso único, transformador, imprescindible y profundo, irrumpe con la lógica de la transmisión de conocimiento o el cambio de conducta, técnica o instrumental como la preelaboración de cursos con contenidos específicos, es por eso que conlleva una lucha sostenida por la perspectiva de investigación-intervención educativa, que dirige la mirada a lo vivencial, no por el abordaje de temas presupuestos, sino partiendo de las vivencias por las que estaban pasando estas mujeres-madres-estudiantes, y los emergentes desde sus discursos develados mediante las situaciones de indagación-intervención, entonces, hay pasaje de la vivencia por un proceso de significación o de resignificación a cobrar sentido para cada una de ellas.

Hablar de los tránsitos que remiten a otros trayectos ante ello cabe la pregunta ¿cómo cada sujeto en ese caer en cuenta produjo/produce estrategias para sortear su vida cotidiana, desde los imaginarios de sí mismas que devienen en experiencia? De

Certeau, reconoce que “La trayectoria” evoca un movimiento, pero resulta de la proyección sobre un plano, de una reconsideración de todos sus elementos’ (De Certau, 2000, p. XLIX) Si la evocación de movimientos se traza y proyecta, resulta interesante dar cuenta qué se dinamiza, qué se proyecta en qué dirección, de ahí que se hace inminente distinguir las tácticas y las estrategias, como fuerzas que posibilitan la decisión y proyectan su potencia.

Esos tránsitos y lo que hicieron con su *poder* de sostenerse en la lucha anímica para sobreponerse a las circunstancias que les condicionan, e ir obrando las herramientas que permitieron apuntalar con insistencia sus deseos y ello les demandaba darse en cuerpo entero, su disposición y elecciones para estar siendo mujeres, madres y estudiantes. En simultáneo, volvían algunos dilemas, sentires, pero ya se manifestaban de otro modo, en movimientos de ida y vuelta, con marcas de permanencia y direcciones de cambio, esta dinámica me lleva a pensar la noción de tránsito y trayectoria que no opera lineal y secuencialmente, sino que en cada una de ellas se dinamiza una lógica distinta con cambios y permanencias.

3.1 Encuentro *entre* mujeres: un nuevo escenario de acompañamiento

A partir de los encuentros de ellas *entre* ellas, de ellas conmigo y viceversa, se gestó el acompañamiento *entre* nosotras. El lugar físico del encuentro colectivo siempre fue el patio de la escuela, en el intersticio del desayuno, hacer de cada sábado el espacio simbólico de encuentros y desencuentros.

La entrada del proyecto de investigación-intervención educativa se permitió desde la institución escolar en la que ellas han decidido inscribirse para retomar sus estudios en la modalidad sabatina. Las relaciones de poder estuvieron presentes desde la autorización, además desde el decir de sus vivencias referían a figuras de autoridad, mandatos, demandas disciplinarias de control y administrativas instauradas por ciertos lugares sociales e investiduras de director, maestros y otros profesionales, a la par que operaba el intersticio de un espacio instituyente de hacer algo diferente con lo instituido, muestra así la coexistencia de las fuerzas de lo instituido y lo instituyente, en un establecimiento escolar. Este marco institucional fue creado conjuntamente en pos de dar soporte al grupo de madres-jóvenes-estudiantes.

En ese lugar institucional desde el lugar como estudiantes se posicionaron para hacer espacio, construir, vivirlo *entre* espacio y lugar, los lugares son como el punto de partida necesarios como condición de posicionamiento que active movilidades, dado que el espacio se hace en el inter-sticio, en los bordes, entonces se podría decir que:

Un lugar es pues una configuración instantánea de posiciones. Implica una indicación de estabilidad. [...] El espacio es un cruzamiento de movilidades. Está de alguna manera animado por el conjunto de movimientos que ahí se despliegan. [...] El espacio es al lugar lo que se vuela la palabra al ser articulada [...] *El espacio es un lugar practicado.* (De Certau, 2010, p. 129)

Las mujeres-madres-estudiantes enunciaron que ni en la institución escolar ni en otros lugares se había abierto el espacio para con-versar sobre lo que les pasaba, lo que acontecía en sus vidas, lo que sentían y pensaban de sus haceres, el cotidiano, sus condiciones existenciales, se quedaban a la espera de que el otro les resuelva y asuma

la responsabilidad de crear, y ello hacía que inhibieran su potencia creativa y no se arriesgaban o les daba miedo implicarse, así tuvieran oportunidades. En contraparte podía observarse que si lo que ellas esperaban no era llevado a cabo por el otro, vivían frustración, enojo, tristeza *entre* otras manifestaciones. Lo que habitaba en ellas al hablarse, se hacía patente que era parte de su formación subjetiva, y al revelarlo la pregunta era qué hacer con eso, para advertir su potencia creativa y sus posibilidades de elección que corría vía el seguir pensando, mantenerse en esa posición o ir moviéndose hacia otros escenarios posibles.

También ante diferentes posiciones o decisiones surgía el conflicto con ellas mismas o de ellas con los otros, creando tensiones, incomodidades que devienen en actos de des-quite, así en el hacer ver y hablar de esas vivencias, se reconocía de inmediato por parte de ellas las actitudes/comportamientos de los otros y en el mejor los casos lo que les hizo sentir, pero era difícil hablar directamente de eso jugado en ellas en los actos de des-quite gestados por ellas, ante lo cual se hacía patente la evasión, la dificultad de tomar palabra frente al otro, posicionarse, sostenerse y soportar. De ahí surgían las sugerencias de cómo hacerle trayendo a cuenta sus propias vivencias que cobraban fuerza de experiencia y clima de confianza.

Los encuentros propiciaban el espacio de movilización-evocación de la palabra y abrir los caminos de posibilidad. Así estas mujeres visibilizan la posibilidad de transformación de sus condiciones de vida, otorgándole valor a sus actos como gesto humano, que las coloca o se colocan a mirarse desde los márgenes instituidos, que con el *espejeo entre* ellas de sus condiciones existenciales junto con la parte transferencial de la investigación-intervención educativa activan su creatividad.

Deleuze y Guattari exploran la idea de intersticios en relación con la “línea de fuga” y lo rizomático. Estos espacios no son fijos, sino móviles y en constante transformación, lo que convierte a los lugares vía los espacios, en potenciales de subversión y de creación de nuevas formas de ser, o mejor dicho de estar siendo, que están bajo los márgenes sociales como lo institucionalizado, o en los márgenes como borde, como líneas de fuga.

El referente de acompañamiento se brinda en la puesta en marcha de la investigación-intervención, mediante dispositivo crean situaciones de indagación para el despliegue de vivido, habilitando/poniendo en “situación de habla”, que, al ver sus componentes, enlaces y afecciones en el análisis, se pone en tela de juicio ante situaciones particulares de sus vivencias y acontecimientos.

El acompañamiento en los encuentros cuya duración cronológica era de quince a treinta minutos, el tiempo operaba como bisagra que abre y cierra a otro tiempo, develando la imposibilidad de medir el instante, en un ir sentir al involucrarse en un hacer de sí mismo con el otro con el cuerpo presente, viviendo la intensidad cargada de los relatos que hacen memoria en el instante. Diferenciando el interés de la atención, uno más privado a lo personal y el otro de cuidado, que no se le destruye por la curiosidad que se le tiene, y darle el cuidado en su justa dimensión al ponerse en análisis.

El recurso que dio pie al encuentro para poner en situación de habla fue la pregunta, a partir de la evocación de las mujeres, se articulaba en sus relatos el presente desde el pasado y el *espejeo*. En el asociar historias de todas se establecían rupturas, diferencias, cuestionamientos y creaciones de otras posibilidades, ahí se tejía finamente

la experiencia de sí, desde lo vivido, he aquí el acto educativo de la investigación-intervención educativa. En este sentido Carlos Skliar refiere en una conversación publicada en youtube, el 13 de mayo del 2024 la narrativa, como relato en el tenor de lo que yo trabajo:

La narración de historias, de eso que nos pasa, permite habitar el presente a partir del pasado, la narración como ruptura a lo establecido, lo “indefinido”, entrarle a los mundos desde el lugar que habitamos, como una vida en devenir.

Derrida (1994) también trabaja la idea de intersticio en su teoría de la deconstrucción, donde los significados están en juego, en márgenes y los espacios el “entre” lo dicho y lo no dicho. La idea de “diferencia” que rompe las clasificaciones y los regímenes de verdad. Desde esta mira lo dicho tiene una fuerza vital por sí misma. Desde este punto de vista, el intersticio es una interlocución en el hacerse, rehacerse, tiene que ver con reelaborar, resignificar, introducir para expandir.

Inducir un trabajo in-situ en una institución es tener presente desde el primer momento, cómo se invita y a qué se convoca, en este proyecto era claro para mí que se trataba de un trabajo presencial, convocando a encuentros voluntarios para hacer/vivir juntas la construcción de un proyecto de investigación-intervención educativa respecto a prácticas de crianza, lo que se activó fue el interés, al encontrar ellas algo asociado a su querer decir que las hizo sostener-se el/en proyecto de lo vivido; indudablemente que habría resistencias a expresar lo que les pasaba, lo cual era fundamental para poder armar situaciones de indagación y hacer enlaces tácticos derivados de sus discursos existenciales en relación a prácticas de crianza como puntos a tratar, poniendo de sí,

mostraban resistencia y al mismo tiempo llegaban dispuestas a asistir, develando la dificultad de poner en palabras, como un querer pero no saber cómo.

La inquietud de sí movilizó a las mujeres a sostener los encuentros, inquietud que implicó cierta manera de prestar atención, a lo que se piensa y lo que nos sucede; opera la subjetividad, la ética, el filosofar, como movimientos que se gestan vía la pregunta, la pregunta por la pregunta que interpela, que activa la develación, el análisis, la recreación y la reinvención.

Lo que Butler (2009) pone como “Dar cuenta de sí” tiene que ver con relatar, dar testimonio, el poder de la palabra y también el poder del cuerpo, hablar con los otros, ser tocado, vulnerado, entre el cuidado y el descuido de lo que pasa por los discursos, recordemos que el cuerpo expresa, da cuenta por sí mismo, porque hay algo más que se desborda de los límites racionales y pasan por el sentir y su expresión, las marcas y huellas, lo silenciado, hay una potencia de poner en el cuerpo lo inteligible, por eso el espacio a la espontaneidad es tan esencial en el hacer ver y hablar de lo que les pasa y ahí en la enunciación se apertura el develamiento, que como diría Ana María Fernández:

Se trata, en principio, de *puntuar el detalle* distinguiendo la reiteración [...] e invitando a formularse las preguntas que quedan plegadas o silenciadas [...]. Estas puntuaciones configuran una herramienta que desnaturaliza las ausencias o ambigüedades de la interrogación sobre la experiencia de sí. Quiere subrayarse [...] lo minimal de la intervención que puntúa. Justamente, su posibilidad de disruptiva radica en sostener [...].
(Fernández, 2013, p.40)

Sostener el develamiento es sostener el análisis, propiciado la indagación de sí de manera fina y profunda, la investigación-intervención toma los detalles para interpelar, se de-vuelve, tratando aquello que para algunos pasa desapercibido, y eso me recuerda que en cada inicio de los re-encuentros con ellas, les preguntaba ¿cómo están?, y la mayoría de veces salía esta respuesta automática, habituada de “bien”, así sin más, que al preguntar ¿Qué ponían ellas en su “bien”? o de en qué otras palabras lo expresarían, algunas hacían un gesto de risa y otras sólo se quedaban en silencio.

En esas respuestas automáticas sus coincidencias y mis preguntas posibilitaban re-conocerse en la otras, “opera en espejeo, es decir, sea la plus conformidad del o la consultante le ofrece el espejeo de la plusconformidad [...]. Tendrá que valorar y saber disfrutar el desafío de tratar de correr los bordes de lo posible” (Fernández, 2013, p. 42), pasar de lo imposible a lo posible, en el proceso de mostrar, imaginar y generar cambios de posición y proceder, devenir en otra.

En el despliegue de la investigación-intervención y el análisis de sus distintos discursos, como en el cuestionamiento del cómo estar, intermediado con la gestación de condiciones que habilitaban conversaciones, se contradecía con sus sentires de lo que les había pasado, revelaban sus estados, los sentipensares que les estaban aconteciendo, cuestión que repetidamente se presentó en Alma, era un volver a retomar cosas de otro modo, otros puntos múltiples, puntuar detalle para hacer ver, hablar y escuchar, en sí mismas y con las otras.

La cuestión de *puntuar detalle* no es una mera indicación técnica. Tampoco la idea de pliegue. Presuponen un modo de conceptualizar la dimensión subjetiva. [...] En ese abrir

interrogación a un detalle aparentemente sin importancia la idea de que justamente allí, donde pareciera no haber nada, hay un lugar propicio para establecer una puntuación; punto que no es liso, sino que estaría compuesto de una multiplicidad de pliegues y repliegues de instancias de sufrimiento psíquico que lentamente podrían comenzar, en transferencia, en hospitalidad, a abrirse a los azarosos pero imprescindibles procesos indefinidamente determinables de poner en palabras, significado y resignificar de un análisis. Puntuar detalle implica, entonces, crear condiciones para comenzar a desplegarlo plegado de diversas o múltiples maneras (Fernández, 2023, p.40)

El ir haciendo juntas creaba las condiciones de posibilitar el espacio, sobreponiéndose a sus propias resistencias y evasiones, poco a poco se disponían a escuchar-se y eso que surgía fue material para trabajar, para ver entre, entre líneas, entre ellas, lo entreverado en sus discursos, y lo que se iba ideando en el dispositivo de investigación-intervención educativa para habilitar la escucha, que tiene de algún modo una cercanía con el trabajo clínico, en tanto que hay un acompañamiento desde lo singular:

Que sí puedan configurarse un espacio y un tiempo de análisis dependerá en gran medida de que quien se posiciona en la escucha pueda establecer estas distinciones clínicas y habilitarse a trabajar desde la especificidad que éstas exigen, es decir que pueda, a su vez, innovar en las modalidades del dispositivo. (Fernández, 2013, p. 42)

No sólo era el encuentro colectivo, en la mayoría de los casos también se dieron encuentros con cada una o de par, donde me compartían un poco más, íntimamente, con más confianza, mostrando así que el trabajo de investigación-intervención es a la

par colectivo-personal, que la apertura al acercamiento trasciende, que hay algo más que las movía a la búsqueda de esta expresión singular aún más íntima.

También aparecían situaciones, que todo trabajo colectivo y grupal conlleva las alianzas inconscientes de las habla René Kaës:

Tres grandes categorías de alianzas. Las primeras concurren a la estructuración de la psique: el pacto es típico concertado con el Padre y entre los Hermanos, El *contrato de renunciamiento mutuo* a la realización directa de los fines pulsionales destructores [...] y el contrato narcisista [...] son parte de ellas. Pertenecen a la segunda categoría las alianzas defensivas, principalmente el pacto negativo [...], y sus derivaciones alienantes y patológicas, como la comunidad de renegación y el contrato perverso, entre otras. Una tercera categoría está constituida por las alianzas ofensivas, que sellan el acuerdo de un grupo para conducir un ataque, una proeza, o ejercer una supremacía.

Ya sean estructurantes, ofensivas o defensivas, o que deriven en ataduras alienantes y psicopatológicas, las alianzas inconscientes son el cemento de la materia psíquica que nos liga unos a otros en una pareja, una familia, un grupo o conjunto institucional. (Kaës, 2010, p.249)

Por ejemplo: una buscaba a otra en privado para resolver algo sin tener aceptación. Esta negativa, llevaba a quien tenía un fuerte ímpetu de ser escuchada, a inducir a otra integrante del grupo para propiciar que quién le había negado escucharle, le escuche. La disposición de hablar con otra, si la otra no lo permitía, se recurría a pasar la voz, las dinámicas que los grupos generan pactos alternos a los encuentros grupales suelen suceder porque están activos actos de crueldad entre ellas y la formación de alianzas, en esa complejidad de relacionarse, de tratar de soportar la constitución de la

otra y de los otros, también operan como situaciones para analizar la implicación de quienes participan en el devenir de un proyecto y abonar un clima de confianza y hospitalidad:

Analizar en el caso por caso implica [...] poder escuchar analíticamente [...], abrir interrogación a la indagación de los movimientos de la *implicación* que también allí se ponen en juego [...], un trabajo permanente de indagación de su propia diferencia. Siempre es preferible que estas elaboraciones se realicen en el marco de dispositivos grupales habitualmente denominados de supervisión, de formación, etc. (Fernández, 2013, p. 41-42)

Uno de los elementos asociados al sostén en la investigación-intervención educativa es la hospitalidad, tiene que ver con el hospedaje a la diferencia, alojar a la alteridad, la implicación gentil y amorosa, atreverse y ponerse en juego, proceder con delicadeza y calidez pero a la vez ser fuerte, interpelar y dejarse interpelar, y más que abone a “ampliar los márgenes posibles de la hospitalidad del dispositivo psicoanalítico” (Fernández, 2013, p. 43), con espacio hospitalario me refiero a la creación las condiciones de acompañamiento y soporte para abrir a la posibilidad de que cada una de las involucradas se dispusiera y mantuviera en los ejercicios de escucha, recuento y análisis de lo vivido, de lo que les pasaba, de lo que sentipensaban sobre qué y cómo estaban sus prácticas

Cabe resaltar que ellas ya se conocían cuando llegué e inicié el contacto, excepto una de ellas que estudiaba en el sistema escolarizado entre semana, pero tomó la invitación y también los sábados a nuestros encuentros. La mayoría de ellas eran relativamente cercanas en el cotidiano escolar, estaban separadas o al menos poco

cercanas, eran conocidas que llegaban a coincidir en tiempo y espacio, sólo un par ya había formado un tipo de amistad, y otras enunciaban no confiar, por algunos tratos, y sí en los primeros encuentros noté que su contacto a veces era sin tacto, con acciones y discursos que generaban entre ellas una dinámica tensa, se sentían las afectaciones de aquello que decían o no en sus diferentes modos: las formas en que el cuerpo habla, con palabras, gestos, manifestaciones, por ejemplo ante el decirse: “mensa” “¿Qué no entiendes?!”), era necesario gestar la hospitalidad, como parte de los movimientos y procesos de la investigación-intervención educativa, como eso que aloja, que hospeda la alteridad. Ana María Fernández (2013) plantea:

[...] dos dimensiones de la hospitalidad del dispositivo [...] sostener la singularidad no sólo de la escucha, sino también el diseño de las modalidades de abordaje en el caso por caso de la propuesta de trabajo. La segunda implica ampliar la elucidación no sólo de las transferencias recíprocas, sino también la *indagación de la implicación* del/la analista [quién interviene] en singularidad del caso por caso. Estas dos condiciones permiten distinguir y relacionar los entramados sucesivos y simultáneos de pliegues y repliegues en que se hacen presentes los distintos niveles de materialidad fantasmática y condiciones de existencia. (p. 44)

Esos pliegues y repliegues son los descubrimientos, los develamientos que se han desarrollado en apartados anteriores, y que coincidiendo con Ana María Fernández son entramados, condiciones de existencia particulares de estas mujeres madres y estudiantes, que se fueron visibilizando mediante las situaciones de indagación en la investigación-intervención educativa. Las situaciones de indagación fueron principalmente preguntas detonadoras para sentipensar, pero también operaron: el

silencio, la presencia, la espera, imaginación, la lectura de textos con ello se hizo posible hacer ver-hablar de los modos de inscripción de lo íntimo y singular que al ser enunciadas y expresadas movilizan la vulnerabilidad y lo biográfico, escuchar de las situaciones por las que ellas pasaban, cuestión que se inducía, se interpelaba eso condensado en lo biográfico, en lo vivido.

En lo situacional, la indagación abre posibilidades de visibilidad y enunciación sobre las colocaciones que el sujeto asume y vive ante los mecanismos de vinculación-sujeción, los procesos de subjetivación y los saberes que dan cuenta de sí mismo en un presente vivido. Ahí opera el análisis de las tensiones de fuerzas instituidas e instituyentes en las vicisitudes que significan un dilema como experiencia subjetiva ante el mundo; al revelarse, emergerán expresiones inusitadas. (Negrete, 2022, p.27)

Se indaga ante lo que late o emerge en un grupo y es pulsado con las intervenciones, en cada encuentro surgen, emergen elementos cuyas fuerzas operan en un juego de relaciones o luchas, el encadenamiento táctico es un trabajo que da pie para ir mostrándolas, donde las asociaciones van cobrando sentido por ser parte del decir y la relevancia en la vida de las mujeres; se activan mecanismos de operaciones singulares de movilización de los afectos, emplazamientos y derivas de la existencia humana, el sentir-decir-pensar-actuar:

La emergencia no es principio o aparición que remite a una procedencia en continuidad, sino que se produce siempre en un determinado estado de fuerzas [...] y su análisis debe mostrar el juego, la manera en cómo luchan unas contra otras, o el combate que realizan contra las circunstancias adversas, o aún más, la tentativa que hacen –dividiéndose

entre ellas mismas– para escapar a la degeneración y revigorizarse a partir de su propio debilitamiento. (Foucault, 1992, p. 15 citado en Negrete, 2022)

Bajo esta idea de emergencia “El trabajo de lo táctico en el proceder situado de la investigación-intervención educativa es en lo singular; la voz de los sujetos desata múltiples derivaciones” (Negrete, 2022, p.27). Esas derivaciones fueron lo emergente que tomó lugar a lo largo de esta tesis para conceptualizar con los testimonios y el análisis de lo vivido un giro a las concepciones sobre prácticas de crianzas.

La complejidad de armar testimonio en que se muestre lo singular, los elementos que emergen como marcas o huellas de algo más profundo que tiene que ver con las fuerzas y tensiones que conlleva la emergencia y sus posibilidades de enunciación. El testimonio tiene como fuente primaria los relatos vividos de lo que aconteció en los movimientos de lo situacional:

El movimiento de lo situacional, además, es clave en su encadenamiento táctico entre cada encuentro; así se propicia un recorrido de la vivencia que alude a lo real, imaginario y simbólico del lenguaje, y transita hacia un tiempo lingüístico de enunciación, palabra que se manifiesta en el relato. Por ello, el relato no tiene secuencia temporal cronológica ni ordenamiento temático bajo una lógica racional, sino que son sujeciones que mezclan fragmentos, alternan unos tiempos con otros, lugares, sucesos, personajes, escenas, entre otros aspectos. (Negrete, 2022, p.27)

En eso que nombraban, que sí alcanzaron a relatar, estaba en su palabra, en su cuerpo atravesado por su sexualidad, en esas ocasiones de escucha, en el querer decir, hablar, dar, preguntar confiándose con las otras o no, desde la diferencia, el soportar y

sostener la incomodidad de hacer y recibir señalamientos, es desde dónde se hacen patentes los reclamos, exigencias, la construcción de alianzas, pero, al mismo tiempo las derivas de otros vías posible de posicionarse ante ellas y frente a los otros.

Encadenamientos desencadenantes. Desencadenó (literalmente rompió cadenas al menos mentales de creencias, de imposibilidades) otros elementos como generar un espacio de socialización, construir amistades, armar red y “disfrutar estar juntas, desayunar y compartir” mientras conversábamos alrededor de sus vivencias como mujeres-madres-estudiantes aunadas a sus prácticas de crianza, lograron hacer-se del espacio compartido, e incluso en algunos casos lo dimensionaron hasta un “este es mi día” asociando el sábado como un día que ahora se dedican, en el ocuparse principalmente en ser estudiantes, y aprovechan que han organizado sus vida para poder hacerse un tiempo-espacio de entrega y dedicación.

Con el paso del tiempo se estableció una relación más cercana entre ellas, por ejemplo, daban cuenta de la(s) otra(s) cuando algo les pasaba y no asistían a la escuela, estaban al tanto de sus vidas para irse apoyando, sobre todo en las cuestiones escolares y el animarse unas a otras para no renunciar a sus estudios escolarizados. Se fue armando la grupalidad que se fue creando con los engarces de varios elementos: Clima de confianza, el sostén del otro, ese estar pendiente de lo que dice, hace, siente, de su asistencia, del cómo está y cómo le hacen para estar y seguir.

Dar cuenta del encuentro-acompañamiento, ante los obstáculos que se les presentan a cada una de ellas, para tratar juntas esos dilemas que surgían en sus prácticas de crianza entre los proyectos/escenarios de vida, lo que asumen, soportan o

renuncian, los actos de crueldad, la orientación amorosa y pensar nuevas formas de verse/producir, por ejemplo, las que inducen a inscribirse de otra forma a esos espacios en que se mueven, modificar sus relaciones a partir de lo que ellas dan de sí es hacernos inteligible los movimientos en la formación subjetiva y los trayectos que se pliegan y despliegan en durante la investigación-intervención educativa.

3.2 Creación de otras formas de verse, proceder y encarar sus modos de vida

En este apartado mostraré los cambios de posición gestados en las formas de verse/producir, cómo el grupo volvió a lo latente desde otro lugar, cambios hacia otras vertientes de su ser-hacer, por ejemplo, el deseo de estudiar, cambios en las relaciones con sus hijos, el permanecer con sus cónyuges de otra forma; lo que ellas empezaron a pasar al acto, al sentirpensar, al gesto humano, “de-mostrar-se” y dar. Ampliar sus perspectivas, estrategias, decisiones de moverse de lugar o no, de construir espacios para hacer sus condiciones de vida para sí mismas y con lo social.

Se tratará de: “aquellas prácticas que permiten a los individuos efectuar por cuenta propia y con la ayuda de otros, [...] de operaciones sobre su cuerpo, su alma, pensamientos, conductas, o cualquier forma de ser, obteniendo así una formación de sí mismos” (Foucault citado en Larrosa, p. 22). Formación subjetiva que se movilizó por la investigación-intervención educativa y que ahora deviene en cambios o permanencias, destacando su libertad de decisión reflejada en varias dimensiones y creaciones del cuerpo, así como en sus relaciones.

El énfasis de capítulo va de dar cuenta de la posición de las mujeres-madres-estudiantes en los movimientos que planteaba en el anterior apartado (3.1), movimientos frente a sus deseos, elecciones, haceres, relaciones, autonomías, relaciones de pareja y con sus hijos(as). Posiciones en las que se vislumbra aquello que se fue dando sobre la marcha del proyecto de investigación-intervención educativa:

Se advierten gestaciones de cambios, desplazamientos simbólicos, subjetivos, procesos de reflexión/transformación sobre lo que se re-quiére cambiar, permanencias, afectaciones y sentidos individuales-colectivos. Ese viaje puede abordar distintos, tránsitos, pasajes y movimientos de/en perspectivas de su vida, en los distintos planos y dimensiones de sus cuerpos y relaciones, tiene que ver con las decisiones que toman y las implicaciones en el curso de sus vidas.

Qué de lo vivido las llevó a:

- Repetir sus dilemas de otra forma. Al trabajar con las vivencias, lo que nos pasa, es un trabajo entre líneas, en el entre-dicho, porque, aunque el cuerpo expresa a veces no logra ser leído/entendido, incluso sintiendo, en tanto que en la vivencia del sentir está condensado lo anudado, sólo hay acceso a una parte lo real nunca es total, es irrepetible
- Transmitir
- Hacer vivir lo que ellas vivieron en la investigación-intervención educativa
- Imaginar ideas, búsqueda
- Poner en tela de juicio su sensación de no poder hacer las cosas diferente

En cada una de ellas: mujer-madre-estudiante en algún momento de la investigación-intervención educativa se movió “algo”, “algo” que al mismo tiempo las ha movido en sus actos y gestos de mujer-madre-estudiante, como procesos en constante movimiento, vitales de la dimensión humana.

En una ocasión cuando volvieron a tocar el asunto de problemas con sus parejas, su dilema entre irse o quedarse, lo económico, de pronto Mariana les dice “¿y si nos vamos a vivir juntas? Y nos turnamos para trabajar y cuidar a nuestros hijos”, las demás sonrieron y sólo una dijo “estaría bien”, con eso cerraron y la próxima ocasión que intenté retomarlo se desviaba, hicieron énfasis en tratar otros asuntos, a pesar de hacer los señalamientos sus resistencias al cambio y la toma de decisiones era muy fuerte, y era paradójico que su decir corriera por querer hacerlo, pero su acción en permanecer, con su sentir de por medio.

El imaginarlo y nombrarlo es parte de eso que cobra relevancia no sólo porque llegó a crearse, se explicitó y se compartió, se gestó, se atrevió a hacer el ofrecimiento a otra.

Cambios y permanencias en lo transcurrido del vivir, como elementos constitutivos del ser humano, reconociendo y aceptando que la diferencia es originaria, que abre un abanico de múltiple. Nada será idéntico, la repetición tal vez sería casi un imposible por su dimensión humana, aunque se parezca tendrá algunas variaciones, y esos detalles, variación en un conjunto de similitudes, por eso la consideración de “estar siendo” “estar siendo” como algo abierto que no es definido, por el advenimiento de lo psico-social, que aunque condicionado, no está determinado como absoluto.

Ejemplos del hacer revivir lo que ellas vivieron como parte de los elementos, procesos y movimientos constitutivos de la investigación-intervención educativa en momentos que eligen proceder de otro modo:

- Mostrar la hospitalidad dando, haciendo el espacio para vivirla y tener un referente en el proceder de sus relaciones, y otros elementos como proceder analíticamente, comenzando con hacerse *cuestionamientos* de sus actos más allá de la actitud o comportamiento, sino lo que está contenido y expresado.
- Repiten los lugares que habitan, con cambios sutiles en el *modo* en el que están siendo, haciendo, senti-pensando distinto, relacionándose.
- Acompañar el ritmo, dando tiempo a la espera, en un lugar activo, como la paciencia a lo que ellas nombraban “lentitud”.
- La imaginación, su posibilidad de elegir y actuar ante los desbordes emocionales de sus hijos, o en lo lúdico con ellos, en el estar con sus parejas, en sus procesos formativos escolares, como en algunas de ellas que vislumbraron inscribirse como universitarias para continuar sus estudios.
- Disponerse a la escucha, a estar con los otros, soportar los señalamientos e interpelaciones, esto fue evidente en el entre ellas, entre nosotras.
- La *evocación de la palabra* como medio de expresión de las marcas y huellas, que al poner en análisis se vislumbra su potencia, y opera como herramienta para abordar los conflictos.

- Reconocen en los otros partes de sí, a la par de la transmisión mutua en juego, el espejeo y el compartir escenarios de posibilidad.
- La mirada que trastoca y transcurre.
- Tener en cuenta los modos de inscripción de lo íntimo y lo biográfico de su proceder en la constitución subjetiva de sus hijos principalmente.
- Coexistir con lo diferente, la alteridad, disposición a involucrarse un poco más, disponerse e involucrarse, sostener y soportar amorosa y firmemente.

Y seguramente otros elementos más.

Cabe resaltar que esas evocaciones de vivencias y el análisis de las mismas que se pulsaron durante la investigación-intervención educativa también fueron evidenciándose en el decir de las mujeres-madres-estudiantes a largo de la misma investigación-intervención educativa, reiterando así que los movimientos no son secuenciales ni controlados, sino que cada participante en su propio proceso según sus vivencias y lo que decide hacer con ellas otorga singularidad.

Por otro lado cuando llegó el momento de despedirme-nos del trabajo conjunto bajo la forma de este proyecto de investigación-intervención educativa, recuerdo que lo primero que enunciaron fueron preguntas sobre por qué me iba, decían “querer seguir conmigo” pero a mí me hace sentipensar que hacían alusión a su deseo profundo de “QUERER SEGUIR” “QUERIENDO”; hacían énfasis en que no habían estado en un espacio así donde conversar, donde se sintieran escuchadas y que lo que les pasaba fuera relevante, con otro que las acompañara, que las escuchara, que las interpelara; Me sorprendió que volviera a aparecer la idea de utilidad en el me/nos “va a servir mucho”, y como no estamos en la lógica de la utilidad convencional es como si nos

preguntáramos ¿Para qué sirve la muerte? Para valorar y vivir la vida, destacando nuevamente lo vivido, los procesos, así que tomando esa referencia invité a hacer memoria del proceso, de lo vivido-trabajado juntas durante la investigación-intervención educativa, puse en la mesa la noción de “cierre-apertura” para recordarnos que hay momentos que terminan para abrirse a algo más.

Reconozco también que se reforzaron algunos vínculos entre ellas, y de algunas: de ellas mantienen su relación conmigo, se comunican esporádicamente, enunciaban el “extrañar” y el “a ver cuándo nos vienes a visitar”, lo veo como “algo” que se movió, que las lleva o activa a una búsqueda, a la añoranza, que recibo como un gesto amoroso en el que vamos tejiendo las redes.

Expreso mi infinito agradecimiento, compartiéndoles que reforzaron en mí avidez por conocer, activaron aún más la curiosidad, indagaciones-intervenciones en trabajo con grupos y en comunidades, reconociendo que construimos y sostuvimos un proyecto de Investigación-intervención educativa colectivamente *entre nos-otras*.

Consideraciones finales:

El campo de prácticas de crianza contiene el entramado de diversos hilos existenciales que pueden explorarse, no sólo las miradas que prevalecen desde una sola disciplina, cuando en las realidades de las madres es amplia la gama de hilos por donde indagar-intervenir, para ir tejiendo en la complejidad del campo e incluso de los elementos, procesos, movimientos que las componen, o descomponen, ponen en situación.

La vida cotidiana contiene elementos íntimos de lo público, de lo social que requieren ser abordados analíticamente, como las prácticas de crianza donde se juegan

sentidos educativos y aunque todos la vivimos o nos relacionamos con las niñas y niños de nuestra vida, se vive tan naturalizada y pocas veces analizada.

En una primera aproximación a elementos en relación con prácticas de crianza de mujeres-madres-estudiantes reconocidos en las fuentes secundarias algunos temas implicados, comúnmente abordados, eran en relación a: hechos que se imponen como símbolos y significados que otorgan roles/tareas a la mujer (principalmente) respecto a la maternidad, elecciones de proyectos de vida en las jóvenes-madres-estudiantes, incluso llegando a considerar como asociaciones a problema social, deserción escolar, desigualdad social y exclusión del sistema productivo, pero no sólo eso, agrego que también conlleva afectaciones subjetivas, de poder y saber en los atravesamientos vinculares para el cuidado de madres e hijos; aunque son condiciones y factores asociados hay pocos estudios que profundicen, articulen (la variedad de atravesamientos) y pase a algo más que un estudio, es necesario investigar-intervenir más en el campo desde el ir descubriendo y construyendo con los otros, repensar lo establecido.

Hay que considerar que las prácticas están atravesadas por los lugares que se ocupan, las instituciones a las que se inscriben (familiares, escolares, sociales, cabe recordar que el paso del tiempo en la mayoría de las instituciones se ha desdibujado su función de contención social), las posiciones que tomaban estas mujeres madres-jóvenes-estudiantes y en pareja.

Develaba la necesidad de trabajar la disposición, el amor, los actos crueles y amorosos, el gesto humano, lo que asumían, el sostener y soportar, sus vínculos: de ellas con su cuerpo, con sus familias, con sus hijas(os), con su pareja como

(acompañante, en unión parental, como padre), con la escuela, con el trabajo, entre ellas. La mayoría de las madres suelen quedar atrapadas en demandas sociales, que incluso se exigen a sí mismas cada vez más, como en una lógica de producción, el vivir apuradas, con pocos o nulos espacios de escucha desde lo que les pasaba y les atravesaba el cuerpo, espacios de escucha, análisis y de hacer experiencia.

Se vuelve necesario abordar las condiciones sociales en las que viven, su formación subjetiva para repensar sus actos y gestos en el proceder de su crianza, como lo hicimos a lo largo de este proyecto, donde coincidiendo con un aporte de Emma L: “La invención subjetiva y simbólica permite enfocar cómo cada colectividad desdobra y condensa en cuerpos objetuales, conceptuales, simbólicos, las preocupaciones vitales de su existencia, ofreciéndolas en tramas de significación que nos provocan con sus incógnitas” (León, 2005, p.97), interrogantes y cuestionamientos a poner en análisis. Fue un trabajo de complejidad para dar cuenta de lo profundo de lo educativo desde la vivencia, con el proyecto de la investigación-intervención educativa consistió en volver hacer vivir a partir de las preguntas que les hacía, y desde el relato biográfico de lo que ellas decían, se convertía en el contenido de lo que analizaban y discutían entre todas, elementos biográficos para cuestionar las elecciones e inscripciones prácticas y discursivas, como cuestionamiento ético-político “de esta manera, si la ética entendida como responsabilidad es [...donde se anuda el nudo mismo de lo subjetivo...], entonces habría que enfrentar, sin falsos pruritos, el papel de las ontologías modeladas culturalmente” (León, 2005, p.60).

Reconocer esto del espejo, el otro en uno y uno en el otro, la diferencia, la alteridad pasa por el terreno más de lo ontológico, diferenciándose de los abordajes sólo desde lo

psicológico-conductual, o muy de aplicación teórica, porque no se trata sólo de cómo nombrar, incluso como refiere Emma León (2005) ya vislumbrara otra de tratamiento desde la psicología social:

La psicología social ha dejado claro desde hace mucho tiempo atrás que no hay un camino directo entre los conocimientos, la información, las creencias o las expectativas, con el comportamiento y las prácticas que habilitan la vida día con día; ha constatado que se requiere vivenciar, practicar o ejercer en lo concreto la información, los mensajes y las imágenes para que entren en el campo de las personas, como universo simbólico con sentido. (p.28)

Bajo la perspectiva que yo sostuve en el proyecto de investigación-intervención educativa lo vivencial, no es algo que entra de fuera sino esta subjetivado en forma de anudamiento en cada mujer-madre-estudiante desde las escenas vividas y las “descubren” las fuerzas de su emergencia en “eso” que se mueve en ellas para poder tratarlo, cuestión que se ha reafirmado con las “investigaciones-intervenciones educativas” que trabajamos con los develamientos de cómo entablan los vínculos cada uno de los implicados en el proyecto, en un pasaje a devenir en otros modos vivir, expresados en lo ético-político-cultural y social.

El hacer de vela, un transitar de lo ontológico a lo epistémico simultáneamente en dos tiempos, tanto en el transitar del proyecto de la investigación-intervención educativa, y como en el trabajo de escritura en forma de tesis.

Transitando de lo ontológico a lo epistémico, de cuestiones que tienen que ver con el ser y las vivencias, que en su decir de lo que les acontecía partía al análisis y generación de conocimientos por los descubrimientos para ellas y para mí, que llevaron a otra forma de proceder y ejercer el poder en las prácticas de crianza, todo ello formó

parte de las fuentes primarias. El otro tiempo fue de lectura retrospectiva, consistió en que lo ontológico y epistémico testimoniaran y tomaran densidad conceptual en líneas argumentativas como sustento que se produjo desde lo vivencial (de sus vidas puestas en la investigación-intervención educativa), vivencias en relación con los saberes, otro modo de conceptualizarlas.

De estos ejercicios puedo destacar los siguientes elementos en que desembocó la investigación-intervención educativa con prácticas de crianza:

- Lo vivido y sentido es sumamente relevante en la formación subjetiva de los sujetos, más en la constitución psicosocial de los primeros años de vida que conforman las condiciones de perspectiva y movimientos singulares del coexistir-pensar-hacer-proceder en/con el mundo.
- Hacer y cultivar los vínculos requiere un trabajo de disponerse, implicarse, entregarse.
- Acto como gesto humano condensa lo plegado de la vida.
- La escucha trasciende, es estar para con uno y los otros, condición básica de análisis.
- Discursos que portan y hace el cuerpo contienen fuerzas múltiples de la finitud de la vida.
- El campo contiene y produce universos de significantes elaborados/adjudicados, campo de fuerzas en movimiento.
- Los grupos tienen, contienen y pueden amenazar o destruir la vida.

- Las dinámicas son gestadas por los grupos, tal vez hay una especie de estimulante externo pero el trabajo es interno, el grupo opera como matriz, puede activar operaciones.
- Trabajo personal-grupal inherentemente interrelacionados e interaccionados.

¿Qué quise decir? Eso “querer decir algo”, algo(s) (in-definido) más allá de lo ya dicho, que aperture a seguir indagando-interviniendo a las vivencias, develando lo que se sostiene y se soporta de los actos humanos en relación con los saberes, y con otros modos de conceptualizar y de ejercer el poder en las prácticas de crianza.

Referencias

- Agamben, G. (2001). Medios sin fin. Notas sobre la política. España: Pre-textos. *Un mundo abierto. Cultura y primera infancia*, de María Emilia López, editado en 2019, en Buenos Aires, por editorial Lugar.
- Agamben, G (2001) "Notas sobre el gesto", en *Medios sin fin. Notas sobre la política*, Pre-textos, Valencia. Paginación de edición impresa entre corchetes rectos. Publicado originalmente en *Trafic* (n°1, 1992)
- Arendt, H (2021) La condición humana. México: Paidós.
- Beauvoir, S. (2015) El segundo sexo. DEBOLS!LLO
- Berger P. y Luckmann, T. (1995) La construcción social de la realidad. Buenos aires: Amorrortu.
- Bustelo, E. (2005) Infancia en Indefensión. Salud Colectiva, 1(3), 253-284. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1851-82652005000300002
- Butler, J. ((2015). Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo". Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J. (2009). Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad. Buenos Aires: Amorrortu.
- Canetti, A. (2015) Tejiendo vínculos entre el niño y sus cuidadores. Desarrollo infantil y prácticas de crianza. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF Uruguay.
- Castodiaris, C. (2013) La institución imaginaria de la sociedad. Buenos Aires. Tusquets editores.
- Climent, I (2002) El derecho a la educación y proyectos de vida. Perspectiva de las madres de las adolescentes embarazadas de una zona del Gran Buenos Aires. CLACSO. Repositorio digital. ID: [10670/1.4kpt5x](https://doi.org/10.1016/S1067014X0200005X)
- CONAFE Guia para el promotor educativo de educación inicial del CONAFE 2017 recuperado de <http://conafecto.conafe.gob.mx/recursos/materiales/pdf/GUIA-PARA-EL-PROMOTOR-EDUCATIVO.pdf>
- De Certau, M. (2010). La invención de lo cotidiano 1 Artes de hacer. Universidad Iberoamericana (UIBERO)-Instituto Tecnológico y Estudios Superiores de Occidente (ITESO), México.
- Derrida, J. (1994) Márgenes de la filosofía. Madrid. Ediciones Cátedra.
- Dreher, J (2012). Fenomenología: Alfred Schutz y Thomas Luckmann. En de la Garza, E. y Leyva, G. (2012). Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales (97-139). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica
- Feroli, D. (2008). Clínica de líneas de fuga y cartografías terapéuticas. Recepción y devenir del pensamiento de Deleuze y Guattari. En cuadernos de campo N°5 de Campo grupal.
- Fernández, A. M. (1993). La mujer de la ilusión: Pactos y contratos entre hombre y mujeres. Buenos Aires: Paidos
- Fernández, A. M. (2012). Las lógicas sexuales: Amor, política y violencias. Buenos aires: Nueva visión.

- Fernández, A. M. (2013). Jóvenes de vidas grises: psicoanálisis y biopolíticas. Buenos Aires: Nueva visión.
- Fromm, E. (2012). El arte de amar. México. Paidós.
- Hernández, G. (2000). *Paradigmas en Psicología de la Educación*. México: Paidós Educador
- Kaës, R. (2010). Un singular plural. El psicoanálisis ante la prueba del grupo. Buenos Aires: Amorrortu
- Larrosa, Jorge (1995) "*Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí*", en: Larrosa, J. (ed.), Escuela. Poder y subjetivación. Madrid: Ediciones de La Piqueta.
- León, E. (2017). Vivir queriendo: Ensayos sobre las fuentes animadas de la afectividad. México. Sequitur.
- León, E. (2005). Sentido ajeno: Competencias ontológicas y otredad. México. Anthropos.
- Le Goff, J. (2013) Hombres y mujeres de la edad media. México: Fondo de cultura económica.
- León, E. (2017). *Vivir queriendo*. SEQUITUR.
- López, M. (2019). Quien cuida al que cria protege a la humanidad. Un mundo abierto. Cultura y primera infancia. Buenos Aires. Ed. Lugar.
- Klein, M. (2009) Envidia y gratitud. Editorial Paidós
- Negrete, T. (2022) La investigación-intervención educativa. Un exhorto y una alteración de lo convencional en y desde la vida contemporánea. Educación y vínculos.
- Peusner, P. El dispositivo de presencia de padres y parientes. Ed. Letra viva, Argentina 2010. Pp 11-37
- Pozo, J. I. (2010). *La teoría de la equilibración de Piaget*. En: Pozo, J.I. Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid: Morata
- Reichert, E. (2006). Infancia, la edad sagrada. Ed. La llave.
- Romero, B. (2018). Hallazgos y discursos en torno a la maternidad adolescente. Civilizar, 18(35). 163-175. Doi: 10.22518/usergioa/jour/ccsh/2018.2/a12
- Skliar, C. y Larrosa, J. Experiencia y alteridad en educación. Argentina. Homo Sapiens Ediciones.
- Skliar, C. (2024) <https://www.youtube.com/watch?v=IUX6mWQXKGM>
- Skliar, C. (2002) De haberlo escrito antes: Fragmentos dispersos, reunidos. Buenos Aires. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Uría, F y Varela, J. (1991) "Figuras de la infancia" en arqueología de la escuela. Piqueta
- Varela, J. (1995) "Categorías espacio-temporales y socialización escolar. Del individualismo al narcisismo", en: Larrosa, J. Escuela, poder y subjetivación. Madrid: Ediciones de La Piqueta
- Varela, J. Revista de educación, ISSN 0034-8082, N° 298 (Mayo-Agosto), 1992 (Ejemplar dedicado a: Tiempo y espacio), págs. 7-29
- Varela, J. (1991). El cuerpo de la infancia. Elementos para una genealogía de la ortopedia pedagógica