



## **Dimensiones subjetivas del desempeño escolar:**

**Estudio del sentimiento de sí en niños con buen rendimiento escolar de una Escuela de Tiempo Completo de la ciudad de Montevideo.**

**Para optar al título de Magister en Psicología y Educación**

**Autor: Ignacio Rótulo Féola**

**Directora de Tesis: Alicia Kachinovsky Melgar**

**Montevideo-Uruguay**

**2014**

## **Resumen:**

La presente investigación es un estudio exploratorio y descriptivo que se propone analizar el sentimiento de sí, y otras dimensiones subjetivas vinculadas al buen desempeño escolar, en seis niños de una Escuela de Tiempo Completo de la ciudad de Montevideo. La relevancia del tema reside en su enfoque, centrado en el buen desempeño escolar y no en el fracaso escolar. Se conceptualiza al self en calidad de constructo psicológico, en conjunto con otros conceptos vinculados a él. Se busca así relacionar el sentimiento de sí, en cuanto parámetro psicológico de carácter subjetivo, con el desempeño escolar destacado, vinculándolo asimismo al medio familiar referente más cercano.

El abordaje metodológico es realizado desde una metodología cualitativa de la investigación, a partir de un enfoque clínico de estudio de casos. El trabajo de campo consiste en la realización de entrevistas psicológicas individuales y semiestructuradas a cada uno de los seis niños seleccionados y a sus respectivas familias. Se aplica además a los niños la técnica proyectiva gráfica del DFH y la Escala verbal del Wisc III. La primera de ellas constituye una estrategia de triangulación en relación a los insumos obtenidos a través de las entrevistas; y a través de la segunda se coteja su nivel de desempeño en la escuela (calificaciones obtenidas) con los resultados obtenidos en el test (C.I. verbal).

## **Abstract:**

This research paper is an explorative and descriptive study which has as its main purpose to analyze the feeling of oneself as well as exploring other individual dimensions connected to good school performance. The topic's relevance is placed on its viewpoint, focusing on successful schools performance rather than on school failure. The self is conceptualized as a psychological construct, encompassing other concepts closely related to it. The aim is to compare the feeling of oneself, as a subjective psychological parameter, with outstanding school performance and at the same time, connecting it with the family and its context.

The methodological approach focuses on qualitative research from a clinical perspective of different case studies. These case studies consist of individual, psychological and semi-structured interviews with the six selected children and their families. Furthermore, the Children's Human Figure test as well as the verbal scale of Wisc III are applied to each of these children. The former constitutes a triangulation strategy in connection to the data gather through the interviews. The latter compares their school performance level (school marks) with the test's results (Verbal I.Q)

## ÍNDICE GENERAL

Dedicatoria.....	9
Agradecimientos.....	10
Epígrafes.....	11
I PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	12
1.1 Introducción.....	12
1.2 Antecedentes.....	13
1.2.1 Antecedentes extra regionales.....	15
1.2.2 Antecedentes en la Región.....	18
1.3 Planteamiento del problema.....	20
1.4 Formulación del problema.....	24
1.5 Preguntas.....	26
1.6 Hipótesis.....	26
1.7 Objetivos.....	27
1.7.1 Objetivo general.....	27
1.7.2 Objetivos específicos.....	27
II MARCO EPISTEMOLÓGICO.....	29
2.1 Definiciones.....	29
2.2 Teoría del Caos.....	30
2.3 El pensamiento complejo.....	32
2.3.1 Complejidad restringida y complejidad general.....	33

2.4 Multirreferencialidad.....	35
2.5 Marco epistemológico: consideraciones finales.....	36
III MARCO TEÓRICO.....	38
3.1 Introducción.....	38
3.2 La mirada interior: sustentos en la Filosofía.....	40
3.2.1 Filosofía antigua: Taoísmo.....	41
3.2.2 Grecia: Presocráticos.....	42
3.2.3 Sócrates, Platón y el cuidado de sí.....	43
3.2.4 San Agustín.....	45
3.2.5 R. Descartes.....	47
3.2.6 J. Locke y D. Hume.....	48
3.3 El sí mismo –self-.....	50
3.3.1 Un punto de partida para el sí mismo.....	51
3.3.2 S. Freud: aproximación inicial.....	53
3.3.3 S. Freud: el yo –el self- y el sentimiento de sí.....	54
3.3.4 D.W. Winnicott: el self en un sistema relacional.....	57
3.3.5 Verdadero y falso self.....	59
3.4 El autoconcepto (self concept).....	61
3.4.1 El autoconcepto, un autorreferente del self.....	63
3.5 La dimensión subjetiva.....	65

3.5.1 Aproximación conceptual.....	65
3.5.2 La subjetividad desde la psicología histórico cultural de Vygotski.....	67
3.5.3 La psicología histórico cultural y la propuesta actual de la subjetividad.....	69
3.6 El rendimiento escolar.....	71
3.6.1 Consideraciones preliminares acerca de los términos “éxito” y “fracaso” asociados al rendimiento en la escuela.....	71
3.6.2 El rendimiento escolar.....	72
3.6.3 Acerca del fracaso escolar: síntesis conceptual.....	74
3.6.4 El buen rendimiento escolar: oposiciones.....	75
3.6.5 El buen rendimiento escolar: consideraciones finales.....	76
IV METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.....	81
4.1 Caracterización del diseño.....	81
4.2 Investigación cualitativa.....	82
4.3 Estudio de casos.....	84
4.4 Enfoque clínico de estudio de casos en la investigación cualitativa.....	85
V DISEÑO METODOLÓGICO.....	88
5.1 Construcción del diseño: contextualización.....	88
5.2 Criterios de selección del caso.....	89
5.2.1 La escuela.....	89
5.2.2 Los niños.....	90
5.3 Etapas del trabajo de campo y técnicas de recolección de los datos.....	92
5.3.1 Las técnicas utilizadas.....	93

5.3.2 A:Entrevistas.....	94
5.3.3 B: Dibujo de la Figura Humana (DFH).....	94
5.3.4 C: Wisc III (Escala Verbal).....	95
5.4 Criterios éticos.....	96
VI ANÁLISIS.....	98
6.1 Caso 1: Sebastián.....	98
6.1.1 Presentación del caso.....	98
6.1.2 DFH y Escala verbal del Wisc III.....	102
6.1.3 La familia.....	103
6.1.4 Hipótesis interpretativas.....	108
6.2 Caso 2: Daniela.....	112
6.2.1 Presentación del caso.....	112
6.2.2 2 DFH y Escala verbal del Wisc III.....	116
6.2.3 La familia.....	117
6.2.4 Hipótesis interpretativas.....	120
6.3 Caso 3: Tadeo.....	124
6.3.1 Presentación del caso.....	124
6.3.2 DFH y Escala verbal del Wisc III.....	127
6.3.3 La familia.....	128
6.3.4 Hipótesis interpretativas.....	130

6.4 Caso 4: Laura.....	134
6.4.1 Presentación del caso.....	134
6.4.2 DFH y Escala verbal del Wisc III.....	137
6.4.3 La familia.....	138
6.4.4 Hipótesis interpretativas.....	140
6.5 Caso 5: Martina.....	143
6.5.1 Presentación del caso.....	143
6.5.2 DFH y Escala verbal del Wisc III.....	145
6.5.3 La familia.....	146
6.5.4 Hipótesis interpretativas.....	148
6.6 Caso 6: Natalia.....	150
6.6.1 Presentación del caso.....	150
6.6.2 DFH y Escala verbal del Wisc III.....	153
6.6.3 La familia.....	154
6.6.4 Hipótesis interpretativas.....	156
VII CONCLUSIONES.....	158
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	162
ANEXOS.....	171
Anexos A: Entrevistas niños.....	172

Pautas entrevistas niños.....	172
Caso 1: Entrevista realizada a Sebastián.....	173
Caso 2: Entrevista realizada a Daniela.....	184
Caso 3: Entrevista realizada a Tadeo.....	195
Caso 4: Entrevista realizada a Laura.....	207
Caso 5: Entrevista realizada a Martina.....	218
Caso 6: Entrevista realizada a Natalia.....	225
Anexos B: Entrevistas Familias.....	238
Pautas entrevistas Familias.....	238
Caso 1.1: Entrevista realizada a los padres de Sebastián.....	239
Caso 2.1: Entrevista realizada a la madre de Daniela.....	263
Caso 3.1: Entrevista realizada a la madre de Tadeo.....	283
Caso 4.1: Entrevista realizada a la madre de Laura.....	298
Caso 5.1: Entrevista realizada al padre de Martina.....	314
Caso 6.1: Entrevista realizada a los padres de Natalia.....	332
Anexos C: DFH.....	363
Caso 1.2: DFH de Sebastián.....	364
Caso 2.2: DFH de Daniela.....	365
Caso 3.2: DFH de Tadeo.....	366
Caso 4.2: DFH de Laura.....	367
Caso 5.2: DFH de Martina.....	368
Caso 6.2: DFH de Natalia.....	369

Dedicado  
a Agus,  
con amor.  
Mi hijo  
(aún)  
en edad escolar.

Y dado que es ésta,  
una investigación  
realizada con niños,  
dedicado también:

A ese niño,  
que alguna  
vez  
fui.

## **Agradecimientos:**

A todos los niños y niñas que formaron parte de esta investigación, sin los cuales ésta no habría sido posible, mi más sincero agradecimiento.

También a todos sus padres y madres, quienes primero consintieron la participación de sus hijos en la investigación, y luego participaron ellos mismos en ella, vaya también mi total agradecimiento.

A Alicia Kachinovsky, Directora de esta Tesis, por su respaldo y apoyo desde el inicio de la misma. Sus atentos señalamientos sin duda contribuyeron a elevar siempre el nivel a ser alcanzado.

A Graciela, Secretaria de la Escuela en la cual se realizó esta investigación, por su activa colaboración durante la realización del trabajo de campo.

A mi madre, por estar siempre allí para prestar su oído y apoyo incondicional, también en los momentos arduos del final de este proceso.

A Mary y Marita, que ya no están, por haberme acompañado en buena parte de mi camino por esta vida.

A Ana y Sergio, por todo lo compartido, y por todo lo que resta aún por compartir.

A mis amigos, y compañeras de trabajo, por ayudarme a sobrellevar de mejor manera la última etapa de redacción de la Tesis.

“...la alegría que nace de la verdad,  
todos la quieren.”

San Agustín  
Las confesiones

“Si la “verdad” fuese aquello que puedo entender, terminaría  
siendo tan sólo una verdad pequeña, de mi tamaño.  
La verdad tiene que estar exactamente en lo que  
jamás podré comprender.”

Clarice Lispector  
La pasión según G.H.

“Sí. Tanto 1984 como 1Q84 funcionan bajo los mismos principios. Si no  
crees en el mundo o si careces de amor, todo será una mera falsificación.  
En ambos mundos, o estés en el mundo que estés, la línea que divide las  
hipótesis de los hechos es, en la mayoría de los casos, imperceptible.”

Haruki Murakami  
1Q84

# I- PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

“Si supiese qué es lo que estoy haciendo,  
no le llamaría investigación, ¿verdad?”

Albert Einstein

## 1.1 Introducción

Dentro del amplio conjunto de trabajos e investigaciones realizados en torno a la educación, con todas las posibles variantes que ello admite, puede constatarse que el problema del fracaso escolar ha sido uno de los más estudiados. Es así que diversas disciplinas y especialidades, en particular desde la Pedagogía y las Ciencias de la Educación, la Sociología, la Psicología y hasta la Economía, se han dedicado a establecer las causas de este problema, proponiendo además alternativas para lograr revertirlo.

Al respecto cabe resaltar que en el Uruguay, en orden de contrarrestar el problema, en los últimos años se han realizado una serie de acciones dignas de mención. Así desde la Administración Nacional de Educación Pública se han implementado programas y planes, como ser el Ceibal, el P.M.C. (Programa de maestros comunitarios) la generalización de las Escuelas de Tiempo Completo (E.T.C.) por mencionar a los más notorios. Todos ellos apuntan, de una u otra forma, hacia una política de carácter inclusivo que permita mejorar la calidad de los aprendizajes de los niños en edad escolar combatiendo, directa o indirectamente, al fracaso escolar.

En suma, la “cuestión” del fracaso escolar es un campo muy prolífico, sumamente rico en interrogantes y también en posibilidades, que reviste además un carácter de urgencia en cuanto a su resolución. Pero como fuera dicho, se trata de un problema lo suficientemente estudiado ya. Este hecho, en conjunto con un interés personal, termina por incidir directamente en el camino a recorrer en la presente tesis. Dicho camino apunta exactamente hacia la dirección contraria.

Es así que la presente investigación se propone, en cambio, indagar sobre las posibles causas que inciden en el desempeño escolar destacado o, más genéricamente, en el denominado éxito escolar. Se trata entonces de encontrar hipótesis mediadoras entre el rendimiento escolar destacado y el sentimiento de sí de un grupo de niños seleccionado a tal fin. Consignar que se entiende al rendimiento como una resultante de la capacidad y el esfuerzo realizado por el alumno, que es a su vez medido en términos de las calificaciones

escolares, por cuenta de su maestro de clase. En tal sentido el rendimiento escolar se conforma en un indicador del nivel de aprendizaje adquirido por el alumno, en el tránsito realizado en sus procesos de escolarización.

Ahora bien, para que este buen rendimiento pueda tener lugar, se hace necesario considerar no sólo las variables internas o subjetivas del alumno, sino también a aquellas variables que puedan desprenderse del vínculo mantenido con sus referentes familiares más inmediatos. Es decir que un buen rendimiento escolar depende de múltiples variables, entre las cuales se privilegian aquí a aquellas que dan cuenta de la dimensión subjetiva del niño, atendándose asimismo al lugar que ocupa la familia en relación a ese nivel de rendimiento alcanzado.

Acerca del término éxito, consignar desde ya que se comprende que el mismo, al ser aplicado a los procesos de escolarización, puede provocar la impresión de resultar inadecuado para dar cuenta de los niveles de logro propios del contexto educativo. Por otra parte, decir a su favor que también resulta un término académicamente consensuado, y del cual se han construido teorías, métodos e indicadores que procuran dar cuenta de él, en tanto que fenómeno perteneciente al hecho educativo. Es decir que no se desecha aquí al constructo de éxito escolar, puesto que se considera que tal cosa sería improcedente. De todas formas, se opta por utilizar principalmente la categoría de buen rendimiento escolar -o rendimiento escolar destacado- en lugar de éxito. Se entiende que esta variante ayuda a despejar posibles equívocos, al tiempo que permite un mayor nivel de precisión, en función de los criterios de selección utilizados.

Finalmente, puntualizar que se distingue entre un rendimiento que es destacado, de otro que es excelente, a la manera de una escala que difiere en sus grados. Este último responde a un nivel de desempeño manifiestamente superior al promedio, y que por ello mismo resulta excepcional o poco frecuente. Se trata, entonces, de poder dar cuenta del buen rendimiento escolar, que eventualmente podría llegar a ser excelente, aunque no de forma necesaria.

## **1.2 Antecedentes**

Pese a no ser es un tema frecuente en la bibliografía, sí es posible hallar investigaciones a nivel extra regional y regional, que se acercan a la temática que aquí se trabaja. Las mismas, si bien no tratan exactamente sobre la relación entre el buen rendimiento escolar y el sentimiento de sí o la dimensión subjetiva, refieren genéricamente a las condicionantes

que inciden en el rendimiento académico, en particular en poblaciones socioeconómicamente desfavorecidas, e incluyendo con frecuencia a las variables autoconcepto y familia. Pudo constatarse que esta última variable sea quizás la más estudiada en relación al rendimiento académico.

Por otra parte, resulta de orden consignar que *no* resultó posible encontrar investigaciones a nivel nacional que contemplaran un abordaje análogo del problema aquí planteado.<sup>1</sup> En tal sentido, se realizaron puntualmente relevamientos en la Facultad de Psicología de la UDELAR, en la Facultad de Psicología de la UCUDAL, en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, en la biblioteca del INN (Institutos Normales de Montevideo, o Magisterio) y en la biblioteca Pedagógica, sin resultados positivos<sup>2</sup>. También se realizó una pesquisa en los principales buscadores académicos disponibles en la web, como ser Dialnet, Scielo, Universia y Redalyc, así como en páginas de Universidades de la región. Ello permitió acceder a una buena parte de los artículos e investigaciones que se utilizan para la construcción de esta tesis, tanto en los antecedentes, como en el capítulo epistemológico y el marco teórico.

En principio se puede concluir entonces, acerca del tema, dos cosas: la primera es que como el buen rendimiento escolar no resulta un problema a atender, desde el punto de vista de la pedagogía o del sistema educativo, entonces no ha sido tampoco mayormente considerado como un problema a ser investigado desde la academia y; por otra parte, y en consecuencia, puede decirse que la presente investigación posee así cierta originalidad, al menos a nivel nacional.

Para finalizar esta parte y previo a proseguir con la reseña de los antecedentes propiamente dichos, es de orden señalar que personalmente se trabajó en dos proyectos de investigación, ya finalizados, que también se configuran como antecedentes directos de la presente tesis.

La primera de las investigaciones a las que se hace referencia, y de la cual se formó parte en calidad de docente honorario, se desarrolló desde la Facultad de Psicología de la UDELAR, durante los años 2010 al 2012, en una Escuela de la zona oeste de Montevideo. La misma fue coordinada por las Prof. Alicia Kachinovsky y Beatriz Gabbiani, (2012) y se centró en el análisis de las prácticas pedagógicas y las narrativas de un grupo del P.M.C.,

---

<sup>1</sup> Sí, como fuera consignado, existen varias investigaciones realizadas sobre la cuestión del fracaso escolar en nuestro país.

<sup>2</sup> También se relevó en la base digital de la Facultad de Ciencias Sociales, en donde se encuentran investigaciones en el Departamento de Economía (Aguilar y Transini, 2010; Grosso, 2010) que refieren por ejemplo a la tasa de repetición, así como al rendimiento escolar y la trayectoria educativa, aunque en relación a variables socioeconómicas "macro" referidas a las familias, a la educación preescolar, al uso de la computadora y al contexto de los centros escolares. En tal sentido se trata de estudios cuantitativos -con un énfasis estadístico- que comprenden una muestra poblacional amplia.

en comparación con el aula común, en relación al fracaso escolar. Allí se tuvo la oportunidad de focalizar en la problemática del fracaso escolar.

El segundo antecedente de esta investigación lo conforma el proyecto aprobado por CSIC: Iniciación a la Investigación 2011- en el cual se trabajó en calidad de responsable<sup>3</sup>- titulado: “Efectos de la Narrativa en los procesos de aprendizaje y en el desarrollo sociocognitivo de niños de una escuela pública de Tiempo Completo en la ciudad de Montevideo”. Si bien la temática resulta -luego de un esfuerzo de diferenciación construida *ex profeso*- distinta de la que aquí se trabaja, la ejecución de dicho proyecto permitió tomar contacto con la Escuela y con algunos de los niños con los cuales luego también se trabaja en esta tesis. A ello se sumó la posibilidad de realizar observaciones de campo, conocer a algunas familias y maestros, y disponer de materiales producidos por los niños en los talleres, como ser textos y gráficos.

De esta forma, aunque ambos proyectos resulten claramente distintos entre sí, así como también a lo que aquí se propone, ambas investigaciones se constituyen en un antecedente para esta tesis, que puede entonces ser comprendida como una nueva vertiente o ramificación de las investigaciones precedentes.

### **1.2.1 Antecedentes extra regionales**

La primera investigación a la que se hace referencia proviene de Andalucía, España, y fue coordinada por Ana M. Morales Serrano. La misma se titula: “Entorno familiar y rendimiento escolar”, y fue realizada en el año 1999. La investigación tuvo como objetivo identificar la relación entre el rendimiento escolar y el entorno familiar (para el caso catalogado de bajo nivel cultural) de los alumnos, a partir de sus calificaciones escolares. La muestra se compuso de alumnos de Educación Primaria de dos centros públicos de Lucena (Córdoba, provincia de Andalucía). La variable dependiente estuvo dada por el rendimiento escolar, y se contrasta con una serie de variables independientes, como ser: situación económica, estudios del padre, estudios de la madre, interés de los padres en la educación de sus hijos, trabajo de ambos padres fuera de casa y problemas familiares. Para recoger los datos de la muestra se utilizaron dos cuestionarios, uno aplicado al profesor y otro a la familia.

---

<sup>3</sup> El equipo estuvo integrado además por el Lic. en Psic. Andrés Techera, en calidad de co-responsable de la investigación, y por la Lic. en Psic. Sheila Iglesias, en calidad de investigadora asociada.

La primera de las conclusiones a las que se arribó es que el nivel cultural que tiene la familia incide directamente en el Rendimiento Escolar de sus hijos, de forma que cuando el nivel de formación de los padres está determinado por una escolarización incipiente o rozando el analfabetismo, es más fácil que los hijos no tengan un rendimiento escolar satisfactorio. Otra interesante conclusión es que el nivel económico de la familia sólo es determinante en el Rendimiento Escolar cuando es muy bajo, es decir si coloca al individuo en una situación de carencia. Lo que ocurre es que esto normalmente lleva asociado un bajo nivel cultural, un elevado número de hijos, carencia de expectativas y falta de interés. Pero así lo exclusivamente económico no tiene por qué ser determinante en el rendimiento escolar. La conclusión ulterior a la que arriban es que cuando la familia demuestra interés por la educación de sus hijos, preocupándose por su paso por la escuela, y está además en sintonía con el maestro, el rendimiento del niño será más favorable, puesto que lo percibe y ello repercute en su rendimiento. Este interés familiar se vincula directamente con las expectativas que los padres tienen sobre el futuro de sus hijos, cifrando en ello sus esperanzas en que los mismos puedan desarrollar un nivel de escolarización alto.

La siguiente investigación a la que se hace referencia también proviene de España, en este caso de la provincia de Almería, y se titula “Relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico, en alumnos de Educación Primaria”. Fue desarrollada en el año 2003 por Peralta y Sánchez, y en la misma tomaron una muestra de 245 niños de sexto año. Utilizan una escala llamada SDQ, que está compuesto por las sub escalas de Autoconcepto Académico, Autoconcepto No-Académico y Autoconcepto total. Básicamente se buscó correlacionar, mediante este cuestionario aplicado a los niños, el autoconcepto académico con su rendimiento académico efectivo, medido en sus calificaciones escolares. Se obtuvo como resultado una fuerte relación entre ambas variables, además de constatar que el autoconcepto total y el autoconcepto académico son buenos predictores del logro escolar general (lengua y matemáticas).

La última de las investigaciones a las que se hace referencia, de procedencia europea, también proviene de España. Si bien se realiza con estudiantes de 18 a 19 años, y apunta al rendimiento excelente, específicamente con alumnos que obtuvieron la Beca de Excelencia para estudiar en la universidad de Madrid, se estudian variables que también son utilizadas en esta tesis. La misma se titula: “Factores significativos del rendimiento excelente: PISA y otros estudios” y fue desarrollada en el año 2012 por Jiménez y Baeza.

En primera instancia, en base a los resultados generales de los Informes Pisa de la Unión europea (del año 2000 al 2009) constatan que el rendimiento medio de los alumnos españoles es inferior al de la media del resto de los países evaluados. La misma situación se reitera con el promedio de alumnos con rendimiento excelente. En base a los informes Pisa se adopta el criterio de subdividir los rendimientos de los alumnos en las siguientes categorías: Top performers, o alumnos de rendimiento excelente; Strong performers, o alumnos con rendimiento elevado; Moderate performers, o alumnos con rendimiento moderado; y Lowest performers, o alumnos de bajo rendimiento. En dicha investigación, como se refirió, se toma como objeto de estudio a los mejores alumnos de la clase, o “Top performers.” A efectos del presente estudio se trabaja en base a las siguientes variables: el género, el origen socioeconómico, el centro escolar, la experiencia, las actitudes y motivación para el rendimiento excelente. Los métodos de recolección de datos, sobre una muestra de 40 varones y 78 mujeres, consistieron en la aplicación del test de Raven y el Test de Aptitudes Mentales Primarias, además de grupos de discusión.

Las conclusiones a las que arriban son las siguientes. En cuanto a las características sociológicas de los alumnos: el 63% de ellos son primogénitos, proceden de familias con escasa separación o divorcio (5%) y con nivel cultural medio o alto pues el 44% de los padres y el 42% de las madres tienen estudios superiores. No obstante ello, concluyen que el origen familiar es menos determinante para el rendimiento excelente que el entorno social y educativo del centro escolar. En cuanto a la modalidad de la educación familiar, refieren que la misma ha sido exigente con sus hijos, con altas expectativas sobre su rendimiento, con estilos educativos democráticos y coherentes y con un cuidado de las normas y la convivencia, dándosele importancia al esfuerzo y la determinación personal. En lo que refiere a los alumnos, se constató que, como era de esperarse, el grupo muestra buenas estrategias y hábitos de trabajo intelectual. Por último, concluyen que “el rendimiento excelente se relaciona con actitudes positivas hacia la educación y hacia el buen rendimiento, con la motivación positiva hacia el estudio, con el interés hacia distintas materias y sus proyección social y profesional, y con un buen autoconcepto en el alumno.” (Jiménez, Baeza, 2012:674).

Procedente de La Habana, Cuba, se halló una investigación a cargo de Méndez, Louro y Bayarre (2011) titulada: “Caracterización de la salud familiar en familias de niños con éxito escolar.” En la misma se buscó identificar la salud familiar en aquellas familias con niños en educación primaria cuyo rendimiento escolar se cataloga de exitoso. Se trata de un estudio descriptivo que abarcó a 40 familias, aplicando las técnicas de entrevista familiar, la prueba

de percepción de funcionamiento familiar y el inventario de características familiares de riesgo.

Se define a la salud familiar como "...una trama compleja de condiciones socioeconómicas, culturales, ambientales, biológicas, genéticas, psicológicas y relacionales, que se expresan en el hogar. Se concibe como la capacidad de la familia de cumplir con sus funciones, propiciar el desarrollo armónico de sus integrantes, así como afrontar constructivamente las crisis." (Méndez, Louro, Bayarre, 2011:2). Entienden que los recursos familiares protectores incluyen el afecto, el apoyo emocional y la existencia de un orden familiar de límites claros y razonables.

Concluyen que en estas familias predomina un relacionamiento interno que habilita la comunicación y la expresión afectiva entre sus miembros. Se constató en ellas también una priorización de las exigencias escolares, con una organización estricta del horario extraescolar del niño, sumado a una motivación y estimulación de la autonomía intelectual del niño.

### **1.2.2 Antecedentes en la Región**

En la región, el país en el cual se encontró el mayor número de investigaciones que se acercan a la propuesta que aquí se desarrolla, es Brasil, mayormente en tesis de maestría y doctorado de distintas universidades. No obstante, se optó por realizar una distribución más equitativa al momento de reseñar las investigaciones presentes en la región, de forma de integrar miradas que abarquen al resto del continente sudamericano.

En Bogotá, Colombia, se realizó en el año 2010 la investigación llamada "Estudio sobre los factores que influyen en el rendimiento escolar," a cargo Esteban Salinas et al. Como su título lo indica, se realiza una revisión de aquellos factores que tienen incidencia en el rendimiento escolar de alumnos de 55 colegios oficiales y 71 colegios privados de educación secundaria. El método de recolección de datos fue mediante la aplicación de encuestas. Los factores o variables consideradas se dividen en endógenas y exógenas. Los primeros son los que guardan directa relación con aspectos personales psicológicos o somáticos del alumno, y los segundos son aquellos que inciden desde el exterior, como ser familia, escuela y comunidad.

En cuanto a sus resultados, las principales variables endógenas, que se consideran como influyentes en el desempeño académico son: salud física, aptitudes-inteligencia,

autoesquemas (autoestima, autoconcepto y autoeficacia), hábitos de estudio, habilidades sociales, motivación y expectativas. A nivel familiar, se destaca la importancia del clima afectivo del hogar, el diálogo, las rutinas diarias, el involucramiento familiar en las tareas escolares, así como las expectativas puestas sobre el rendimiento de los hijos.

En Mérida, Venezuela, se realizó en el año 2011 la investigación llamada “Pobreza y Rendimiento Escolar: estudio de casos de jóvenes de alto rendimiento,” a cargo de Nevia, Ramírez y Salazar. Esta investigación de tipo cualitativa, se centra en el análisis de los factores que influyen en el alto rendimiento escolar de jóvenes estudiantes en situación de pobreza, a través de su historia personal. Se estudiaron los casos de tres estudiantes egresados del nivel de educación media general. Se pudo constatar que independientemente de la situación de vulnerabilidad que atraviesan algunos estudiantes, estos pueden desarrollar ciertas actitudes que les permiten alcanzar un alto rendimiento académico. Se elaboraron categorías que operan como descriptores relacionados con el alto rendimiento en situaciones de pobreza, una de ellas es el Autoconcepto y se pudo evidenciar que el mismo repercute en el entorno familiar, en los proyectos de vida y en el equilibrio de la personalidad para el éxito escolar.

Finalmente, se hace mención de dos investigaciones procedentes de Brasil, seleccionadas en virtud de una mayor proximidad con la presente tesis. En primer lugar se recoge la tesis de maestría en Educación de Adriana Da Silva (2005), de la Pontificia Universidade Católica de Minas Gerais, titulada “Sucesso escolar de alunos dos meios populares: mobilização pessoal e estratégias familiares”. Allí se analizan, mediante entrevistas semi estructuradas, seis situaciones de éxito escolar en medios populares, en función de su aceptación por parte del Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais – COLTEC. Se pone el acento en la categoría “movilización personal” y en las estrategias familiares que lo apuntalan. De alguna manera, aunque sin ser mencionado explícitamente, se trabajan cualidades que hacen a la resiliencia, y se investiga el destaque de tales alumnos en función de su aceptación por dicha Escuela técnica. A priori, por el medio socioeconómico del cual provienen estos alumnos, lo previsible hubiera sido la deserción educativa.

Se concluye que en estos jóvenes la movilización personal repercute en su esfuerzo por conseguir un futuro mejor gracias a los estudios, además de que el saber adquirido es visto como algo valioso en sí mismo. En cuanto a las familias, se concluye que la supuesta ausencia de interés en la educación de los hijos -que sería propio de los medios populares-

es un mito. Las familias indagadas participan de distintas formas en ese proceso, como ser pidiendo ayuda a vecinos con lecciones o materiales de estudio, haciendo que los hermanos mayores ayuden a los más pequeños en la realización de las tareas, apoyando emocionalmente a sus hijos, entre otras. Según la autora, ello demuestra que aunque estos padres no participen activamente en las reuniones escolares, y no dispongan de un capital cultural elevado, encuentran formas para acompañar los estudios de sus hijos y están dispuestos a hacer lo necesario para que estos consigan un futuro mejor que el que ellos pudieron alcanzar.

Para finalizar este apartado de los antecedentes, se hace referencia a la interesante tesis de Doctorado de Sandra Ferraz (2008), proveniente de la Universidad de Brasilia, titulada: "Concepções dinâmicas de si de crianças em escolarização: uma perspectiva dialógico desenvolvimental". En su investigación, de corte cualitativo y metodología de estudio de casos, construye y analiza las "concepciones de sí" en nueve alumnos de 4º año de una escuela pública de Brasilia. Como unidad de análisis, se articulan los procesos de significación del sí mismo con el sistema self, desde una perspectiva dialógica y del desarrollo. El diseño metodológico consistió en observaciones en el aula, cuatro sesiones de grupo focal, y entrevistas individuales con los niños y su maestra.

Los resultados a los que arriba le permiten concluir que las concepciones dinámicas de sí son siempre relacionales y situacionales; que dichas concepciones pueden estar ocultas por estrategias psicológicas de protección del sí mismo; que existe una pluralidad de concepciones de sí, siendo que algunas de ellas son contradictorias, ambivalentes e incluso antagónicas entre sí, al interior del sistema del self dialógico.

### **1.3 Planteamiento del problema**

Desde hace varios años a esta parte el sistema educativo uruguayo viene dando cuenta de una serie de dificultades a la hora de lograr responder adecuadamente a las principales demandas que se le realizan, destacándose entre ellas las que atañen a su función básica, la de la enseñanza. Desde distintos ámbitos -incluyendo en ellos al académico, el sistema político y los medios de comunicación, y también desde la opinión pública en general- se ponen en cuestión al respecto problemas tales como: la forma en que se gestiona el sistema, pasando desde las autoridades hasta su pesado sistema burocrático; la "cuestión" docente (ausentismo, malestar, perplejidad y sobrecarga por los nuevos problemas a los que deben enfrentarse, etc.); las inadecuaciones de la curricula, centrada en las disciplinas,

frente a las exigencias actuales que plantea la sociedad y la realidad nacional; los elevados índices de repetición y desvinculación (desafiliación) de sus alumnos, particularmente en la educación media; la debilidad en cuanto a las exigencias hacia dichos estudiantes; las dificultades de aprendizaje y su incremento en la educación primaria, añadiendo a esto a aquellos niños que no entran en esta categorización pero que aprenden poco, o mal; la desigualdad educativa, con la consecuente inequidad del sistema, entre otras.

Como fuera referido, todo ello no implica que en los últimos años no se hayan realizado esfuerzos, ni propuesto Reformas o Programas tendientes a abordar estas problemáticas. Para los fines aquí propuestos (y dado que la presente investigación es llevada adelante con niños de una E.T.C.) se menciona solo a uno de ellos: las Escuelas de Tiempo Completo. Estas nacen bajo la premisa de que la "...situación económica y social del hogar en que el niño nace y se desarrolla constituye una condición que tiende a reproducirse y a perpetuar la inequidad social." (ANEP, 1999)

Así la ANEP comenzó, a principios de los años noventa,

...a desarrollar algunas estrategias para contrarrestar esta situación. Una de ellas fue la extensión del horario escolar, entendiendo que esto sería más beneficioso para los alumnos que provienen de hogares de escasos recursos económicos, sociales y culturales. Así, en una primera etapa de expansión del modelo, entre los años 1992 y 1995 se crearon en el país las primeras 58 escuelas de tiempo completo que, a comienzos de 1996, tenían una matrícula de 9.500 niños. (ANEP, 1999)

A las E.T.C. se sumaron en ese período las denominadas Escuelas de Contexto sociocultural crítico, con la idea de ampliar la oferta educativa del sector público para atender las necesidades de una población escolar que no lograba obtener resultados acordes a sus exigencias y expectativas. En lo que hace a su organización, señalar que el enfoque que orienta a las E.T.C. se presenta como una renovación, en referencia a las propuestas anteriores llevadas adelante por el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) en el marco de su política educativa. Dicho enfoque se propone entonces como objetivos para sus alumnos:

- comprender y producir textos escritos como eje central de la enseñanza;
- desarrollar la capacidad de buscar y procesar información para resolver situaciones problemáticas;
- introducir elementos lúdicos en la enseñanza;
- búsqueda, manejo y procesamiento de la información;

- combinar espacios de producción colectiva con tiempos de actividad individual autónoma;
- dinámicas de trabajo y organización variadas;
- realización de frecuentes evaluaciones y autoevaluaciones para consolidar la calidad de los aprendizajes. (ANEP, 1999)

Resulta entonces claro que el modelo de las E.T.C. se dirige en primera instancia hacia una población caracterizada por su bajo contexto sociocultural, aunque no de manera exclusiva (ni excluyente). Ello implica una suposición de la preexistencia, en estos niños y sus familias, de niveles de lenguaje y capital cultural descendidos, así como de posibles dificultades para desenvolverse en un plano relacional o vincular. En tal sentido es que también se propone para estas escuelas el cumplimiento de una tarea de socialización y educación en normas y valores, a modo de favorecer la construcción de ciudadanía, siendo estas consideradas tan relevantes como la misma transmisión del conocimiento. Todo ello es lo que justifica la extensión del tiempo de permanencia en la escuela (lo cual se cree que sin embargo no garantiza del todo la extensión del tiempo pedagógico) complementado además con una oferta que cubre las necesidades de alimentación de los niños.

Finalmente, reseñar que la propuesta pedagógica de las E.T.C. aspira a innovar en cinco aspectos fundamentales, mediante la implementación de:

- i. Un Proyecto escolar de centro y un nuevo modelo de trabajo docente. Los docentes de las Escuelas de Tiempo Completo construyen una propuesta de trabajo adecuada a su contexto específico.
- ii. Una propuesta pedagógica y didáctica actualizada. La Escuela de Tiempo Completo privilegiará la actualización de conocimientos y de las prácticas de enseñanza, desarrollando un enfoque renovador de las principales áreas curriculares.
- iii. Un tiempo enriquecido con actividades múltiples y diversas. La ampliación del tiempo escolar permite ofrecer a los niños una experiencia educativa distinta a la convencional individual.
- IV. Una atención integral: Se ofrecerá atención en alimentación, salud, atención social e higiene.
- V. Una escuela preocupada por la familia: La escuela dedicará especial atención al trabajo hacia la familia a través de diversas modalidades. (ANEP. 1999)

Dicha propuesta, que como queda dicho permitió la extensión del tiempo de permanencia del niño dentro de la escuela, ha posibilitado en la actualidad –en conjunto con otros factores y modalidades educativas- reducir los índices de repetición escolar a un mínimo histórico. Esto aparece corroborado por un documento de Presidencia de la República (2013) que parte de los datos estadísticos recabados por el Departamento de Estadística Educativa de la División Planeamiento Educativo del CEIP. En dicho informe se sostiene que “...el índice de repetición ha ido mejorando sistemáticamente, reduciéndose a casi la mitad del indicador en los últimos 10 años, dado que en 2002 trepaba al 10,3 %.” El mismo informe concluye afirmando que la

...repetición escolar en 2013 fue solo de 5,41 %, mientras que 94,59 % del total de alumnos atendidos en la enseñanza común lograron la promoción.  
(...) El promedio anual educativo es de 216 días y un estudiante promedio recibe alrededor de 862 horas de clases, en las diferentes variantes de tiempo pedagógico.

Esta caracterización general de las E.T.C., así como la inclusión de datos estadísticos sobre los índices de repetición, es realizada aquí por el hecho de que el trabajo de campo realizado para la presente tesis fue implementado, justamente, en una Escuela de Tiempo Completo, perteneciente a la Jurisdicción de la Inspección Centro del departamento de Montevideo. En tal sentido entonces, este apartado puede entenderse como una aproximación al problema de investigación, en la medida en que permite realizar una contextualización del escenario educativo y social que rodea a los niños que fueron finalmente seleccionados para la investigación.

Ahora bien, acerca del caso específico de estos niños y sus familias, que asisten a una E.T.C. -y que como tal conlleva un componente de política educativa “compensatoria”, vinculada a una forma de política social- aclarar desde ya que no se encuentran en una situación de vulnerabilidad social. Incluso algunos de los integrantes de las familias con las cuales se trabajó cuentan con estudios universitarios finalizados, lo cual en principio los diferencia de sectores de la población más desfavorecidos, sea a nivel económico o cultural, o ambos. En el caso de las demás familias de los niños seleccionados, cabe decir que si bien éstas no se encontraban dentro de estos parámetros de escolarización referidos, debe resaltarse que en términos generales los adultos responsables sí contaban con una buena inserción en el mercado laboral. Pudo constatarse asimismo que tal situación difiere de la de otras familias cuyos niños también asisten a la misma escuela, siendo que sus desempeños alcanzados en un nivel general, es decir del centro educativo, –y más allá de las estadísticas

de repetición- sí se corresponden con lo esperable para una población destinataria de esta propuesta educativo-pedagógica.

#### **1.4 Formulación del problema**

A punto de partida de la elaboración del problema de la presente tesis, incluso cuando esta era aún un proyecto, una de las primeras preguntas que se impusieron al investigador fueron: ¿Por qué no fracasan? O, ¿Cómo es que, en cambio, también se encuentran estos niños a los cuales sí les va muy bien en la escuela? El éxito escolar se construye también por un juego de oposiciones semióticas respecto de su reverso, el fracaso escolar. En este caso la opción elegida implicó él adoptar una mirada positiva<sup>4</sup>, en el sentido de no centrada en el déficit, la carencia o la patología.

Este anclaje de la investigación centrado en el niño es, dentro del marco general de la tesis, el más netamente orientado hacia lo individual e intrasubjetivo, y es conceptualizado a través de los constructos psicológicos de self (sí mismo), autoconcepto y dimensión subjetiva, de forma de dar cuenta teóricamente del sentimiento de sí de esos niños, en relación a su nivel de desempeño escolar.

Para dar cuenta de este eje la mirada se orientará hacia: la relación que el niño establece con la escuela, en función del rol de alumno que ésta le propone (lo cual incluye el tipo de vínculo mantenido con sus pares y con las maestras en general); la importancia asignada -o no- a las calificaciones escolares; el mantenimiento de rutinas diarias que redunden en un buen rendimiento, como ser las asociadas a la realización de las tareas escolares; sus intereses personales, tales como libros, películas, internet, práctica de deportes y actividades lúdicas en general; así como hacia su autopercepción subjetiva, vinculada al desempeño escolar.

Por otra parte, y de forma complementaria, se realiza una indagación en torno a las familias de las cuales esos mismos niños provienen. Así, se busca cotejar su rendimiento con: la historia y constitución familiar; el nivel educativo de los padres; el valor que éstos le asignan a la educación en general, y a la educación de sus hijos en particular; el acompañamiento y el control sobre el tránsito escolar y las tareas asignadas a los niños; el establecimiento de rutinas y hábitos dentro de la convivencia familiar; el uso del tiempo libre; el sostén (holding);

---

<sup>4</sup> En tal sentido, consignar la existencia de la corriente psicológica denominada como Psicología Positiva. La misma se encuentra aún en una etapa de desarrollo, pero cuenta con un creciente número de investigaciones y artículos, publicados en distintas partes del mundo.

y la aceptación integral del niño como persona (a ello se agrega además la indagación en torno a la presencia, o no, de cuestiones políticas y religiosas dentro de la familia).

Puntualizar ahora acerca de algunas cosas que *no* se harán en esta investigación, de modo de lograr precisar aún más el recorte del problema establecido, previo a su formulación efectiva. Así, no se efectuará un análisis de las prácticas docentes, o se introducirá la variable, por demás importante, de los maestros en relación al desempeño escolar de sus alumnos. Al analizar la trayectoria escolar de estos niños, se habrá de tomar como criterio de selección a sus notas o calificaciones. Ello excluye la posibilidad de establecer y analizar en detalle las relaciones específicas de cada uno de ellos con sus respectivos maestros en esos años. Su importancia como variable, y lo arduo que resultaría su análisis, exigiría reorientar buena parte de la investigación hacia ella (o incluso a la investigación en su totalidad).

Es por esto que no se tomarán en cuenta aquí cuestiones tales como las modalidades pedagógico-didácticas de los docentes; sus altas o bajas expectativas respecto de sus alumnos, y la incidencia que ello pudiera tener en su rendimiento; el “manejo” que hicieran del grupo, con su tipo de relacionamiento interpersonal; así como sus modalidades de evaluación, etc. En tal sentido, tampoco se hará referencia explícita a las características particulares del centro escolar. Ello es considerado en cambio a un nivel general, en tanto se hace referencia a que se trata de una Escuela de Tiempo Completo, emplazada a su vez en una zona geográfica de la ciudad que no forma parte de las zonas comprendidas dentro de un contexto crítico, o de alta vulnerabilidad social. No obstante ello, también debe tenerse en cuenta que a esta escuela asisten muchos niños que provienen de otras zonas, alejadas de su radio de influencia, lo que hace que su población total resulte heterogénea.

Por otra parte, no se tratará de correlacionar directamente éxito escolar con pobreza o con contexto sociocultural carente. En tal caso habría de darse un mayor énfasis a otras categorías, como ser por ejemplo la de resiliencia, en función de una particular capacidad de resistir y lograr revertir los pronósticos de fracaso. Puntualmente se interrelaciona e integra teóricamente algún aspecto vinculado al concepto de resiliencia, pero éste no se constituye en ningún modo en un factor central a ser considerado dentro de esta tesis.

Realizadas estas precisiones, se entiende que en este punto se está en condiciones de proceder a la formulación del problema de investigación:

Se realiza el recorte a partir de las dimensiones subjetivas de los niños, en particular su sentimiento de sí, vinculado a su rendimiento escolar destacado (medido por las calificaciones escolares) y su núcleo familiar inmediato. El problema consiste entonces en

comprender cómo del interjuego de estas variables personales y familiares –así como de eventuales variables emergentes- es que se puede caracterizar el sentimiento de sí de niños con un rendimiento escolar destacado, en una Escuela de Tiempo Completo de la ciudad de Montevideo.

## **1.5 Preguntas**

-¿Cómo es que estos niños no sólo no fracasan, sino que además logran destacarse en su rendimiento escolar?

-¿De qué manera el sentimiento de sí, vinculado al autoconcepto y la dimensión subjetiva, puede dar cuenta del rendimiento escolar destacado de estos niños?

-¿Se encuentra presente en los niños un nivel de auto exigencia y esfuerzo personal manifiestos, en función de la obtención de buenas calificaciones escolares?

-¿Consideran que los estudios son importantes, y se proyectan a sí mismos estudiando en el mediano y largo plazo?

¿Cómo se vinculan las variables a estudiar en las familias, con el rendimiento escolar y la autopercepción de sí en los niños?

-¿Qué características o atributos del núcleo familiar son las que dan cuenta del desempeño escolar destacado en estos niños?

-¿Se correlacionan sus calificaciones escolares con su rendimiento en la escala verbal del Wisc III?

## **1.6 Hipótesis**

-Es posible hallar, a nivel intrapsicológico, una relación de mutua afectación entre el sentido subjetivo de sí mismo (sentimiento de sí) y el buen rendimiento escolar.

-El valor subjetivo asignado por el niño a la consecución de un buen desempeño escolar, potencia luego la posibilidad de que éste pueda ser efectivamente alcanzado.

-El rendimiento escolar destacado se corresponde con los niveles de exigencia de los niños -y el de sus padres- respecto a la obtención del logro educativo, dado por sus calificaciones escolares y por el buen cumplimiento de su rol de alumno.

-El valor e importancia que le asigna la familia al buen nivel de desempeño escolar de sus hijos incidirá luego en sus resultados escolares, y por ende en sus calificaciones.

-Si en las familias se encuentra presente un interés, respaldo y apoyo manifiestos a los hijos en su tránsito por la escuela –y en su desarrollo en general- entonces el nivel de sus aprendizajes y desempeño escolar se verá apuntalado favorablemente.

-Existe una correlación entre el rendimiento alcanzado por los niños en su trayectoria educativa, y su desempeño frente a la aplicación de la escala verbal del Wisc III (C.I. Verbal).

## **1.7 Objetivos**

### **1.7.1 Objetivo general**

Explorar y analizar el sentimiento de sí y otras dimensiones subjetivas vinculadas al buen desempeño escolar, en niños de una Escuela de Tiempo Completo de la ciudad de Montevideo.

### **1.7.2 Objetivos específicos**

Explorar el sentimiento de sí en niños que transitan por las últimas etapas de su escolarización (4º y 5º grado) que en los años anteriores hubieran sido promovidos con la calificación de “Muy Bueno”, o superior.

Identificar los procesos intrapsíquicos más comprometidos en su desempeño escolar, en particular los referidos a su autopercepción subjetiva (sentimiento de sí).

Describir y analizar las variables intersubjetivas que surgen del vínculo entre el niño y su núcleo familiar inmediato, en relación a su nivel de desempeño escolar.

Establecer correspondencias entre el valor, las exigencias y el respaldo que las familias le asignan al desempeño del niño, y la conformación de su autoconcepto, ligado éste a su tránsito por el sistema educativo escolar.

Cotejar el rendimiento escolar destacado de los niños -a partir de sus calificaciones- con la aplicación de la escala verbal del Wisc III (C.I. Verbal).

## II- MARCO EPISTEMOLÓGICO

“Dos excesos: excluir la razón,  
no admitir más que la razón.”

Pascal

### 2.1 Definiciones

A punto de partida de una consideración etimológica, habrá de señalarse que el vocablo epistemología proviene del griego episteme, que se corresponde con la ciencia y el conocimiento verdadero, y se contrapone a su vez a la doxa, u opinión. Así esta antigua división -sobre la cual escribía ya Platón- entre una episteme considerada como conocimiento cierto, verdadero, referido al Logos, y la doxa o conocimiento vulgar, delimita desde el inicio aquel conocimiento que podía ser considerado válido, del que no. El pensamiento racional resultó asociado a la verdad, distinguiéndose, en un sentido de superioridad jerárquica cargada de poder simbólico, de otras formas de conocimiento que no encajaban en su canon, como ser la tradición o la religión.

Posteriormente, la epistemología acabó por constituirse en una rama o disciplina de la filosofía, dedicándose al estudio de la misma ciencia, o más precisamente de la validez de los métodos y discursos científicos que se configuran en teorías, y que portan en sí mismos pretensiones de verdad respecto de sus objetos estudiados. Ello se corresponde con el ideal moderno de la ciencia, fuertemente ligado a una concepción determinista, y con explicaciones consideradas verdaderas y objetivas. (Ibáñez, 2008). En suma, el conocimiento científico y sus evidencias extraídas de la realidad empírica, y no el conocimiento en general, es el objeto de la epistemología. (Iovanovich, 2005).

Para la presente tesis es necesario realizar una consideración de los aspectos epistemológicos que se ven implicados en la sostenibilidad de los supuestos teóricos y metodológicos adoptados, en lo que refiere a su respectiva articulación y consistencia. Por lo demás, introducir este apartado implica fundamentar y hacer explícito un posicionamiento que acarrea una comprensión no lineal del objeto de estudio. Ello en el sentido clásico de la ciencia positiva moderna, asentado en la idea de explicar, controlar, experimentar y predecir, y cuyo paradigma persiste con fuerza aún en la actualidad, en particular en las ciencias naturales. Esto da lugar, en un primer momento, a la introducción de las teorías del caos y la complejidad, derivadas de la teoría general de los sistemas. Ambas se sitúan en

contraposición al modelo positivista y representan, aún, un paradigma emergente. Finalmente se señalará la noción de multirreferencialidad, construida a partir del desarrollo de la teoría de la complejidad. La misma habrá de resultar útil para reflexionar acerca de la articulación teórica en torno al objeto de estudio.

## 2.2 Teoría del Caos

“Cuando el caos está presente, *nada* es terriblemente obvio.

La fuente principal de confusión es la naturaleza polifacética del caos: adopta diferentes máscaras cuando se le mira con diferentes luces”.

Ian Stewart

La teoría del caos fue formulada por Ilya Prigogine, y sus leyes aparecen como una “tercera vía” entre el azar y el determinismo absoluto. Por ello en este caso “caos” no es sinónimo de desorden o indeterminismo. Esto puede comprenderse mejor si se introduce la distinción entre el caos estocástico (que no es objeto de la ciencia) y el caos determinista. El primero de ellos alude a la imprevisibilidad y el azar, y en cambio el segundo remite a un orden, a una estructura que, si bien puede *parecer* caótica<sup>5</sup>, responde en verdad a un sistema subyacente altamente complejo. (Ibáñez, 2008).

Entonces en la ciencia –en particular en la Física del caos- los sistemas caóticos no implican al azar, aunque sí se circunscriben a un tiempo y espacio determinados, por lo que la predictibilidad acerca del comportamiento de ese sistema se ve seriamente comprometida. Los mismos resultan además muy sensibles a las condiciones iniciales, por lo que minúsculos e inevitables errores de cálculo en esa etapa se transforman en inexactitudes mucho más amplias al final del proceso. Todo ello hace que el sistema resulte bastante impredecible. Hipotéticamente, aún en caso de que no pudieran existir errores en la medición de las condiciones iniciales, la misma temporalidad que afecta al sistema del que se trate, comienza igualmente a producir divergencias en relación a los cálculos primarios, por el denominado efecto mariposa<sup>6</sup>. (Massé, 2008).

La teoría del caos introduce conceptos inicialmente aplicables a la termodinámica, y cuenta con un alto nivel de formalización, expresándose mediante fórmulas matemáticas. Pero a nivel epistemológico, termina por expandirse hacia otras disciplinas provenientes de las denominadas ciencias sociales, entre ellas la psicología. De esta manera sus profundas

---

<sup>5</sup> “Hoy se sabe que la caoticidad es una propiedad inherente a la propia *dinámica interna* del sistema, es decir a su *configuración...*” (Ibáñez, 2008:17).

<sup>6</sup> La expresión fue acuñada por Lorenz y hace referencia a cómo las perturbaciones, por pequeñas que sean, afectan a un sistema en el largo plazo. Ello no significa que el sistema no pueda tener estabilidad, sino más bien que dentro de la tentativa de predictibilidad determinista, se halla intrínsecamente presente la aleatoriedad.

implicaciones se expanden hacia otros campos del saber, socavando algunas de las ideas fundamentales que se asocian al desarrollo del pensamiento científico tradicional. Así leyes científicas propias del racionalismo reduccionista, mecanicista y determinista -sinónimo de objetividad y verdad, y soporte de la ilusión de un orden subyacente en la naturaleza- comienzan a resquebrajarse frente a la aparición de la inestabilidad y la incertidumbre. En el plano gnoseológico, la consecuencia fue que comenzó a abandonarse la idea de alcanzar la certeza mediante el conocimiento. Sí puede hablarse, en cualquier caso, de probabilidad o verosimilitud, pero no ya de certeza.

Lo que interesa destacar en este punto -mediante la introducción del caos- es que a partir de esta teoría se puede, en el seno mismo de las “ciencias duras”, cuestionar la idea de que la ciencia sea capaz de capturar por completo la realidad de la naturaleza. Y esto más allá –o más acá- de las discusiones de fondo entre el determinismo y el indeterminismo, cuyas implicancias filosóficas apenas pueden ser aquí mencionadas. Este movimiento generado a partir de la aparición del caos obligó a admitir, entre otras cosas, los límites del conocimiento humano, y comenzar a poner en tela de juicio la arrogancia de la científicidad propia de la modernidad. En términos de Freud, tal constatación racional de la incertidumbre no podría ser otra cosa que una herida narcisista, puesto que se expone al conocimiento humano ante su propia fragilidad.

Se comienza así en la ciencia moderna<sup>7</sup>, mediante este movimiento, a tomar cabal conciencia de que existe en la naturaleza algo insondable -quizás incluso inexpresable por lenguaje alguno- que se resiste a ser apresado en unas cuántas fórmulas o enunciados, sin importar lo complicadas o sofisticadas que éstas puedan ser. Aunque partiendo desde un camino distinto, quien también alude a la incompletud del pensamiento es E. Morin, a partir de sus teorizaciones sobre el pensamiento complejo.

Por último, cabe consignar que lo anterior no implica el desconocer los logros alcanzados por la técnica y ciencia modernas, en base a este mismo método reduccionista y especializado. No obstante, e integrando una perspectiva histórica acerca de la ciencia<sup>8</sup>, resultó patente para la mirada epistemológica que los supuestos fundamentales que sostenían al positivismo habían sido jaqueados.

---

<sup>7</sup> Esta discusión referida a los límites del conocimiento, y que también remite al problema de lo Uno y lo Múltiple, ya se encontraba presente en los filósofos de la antigua Grecia. El escepticismo de Pirrón y su escuela se conforman en los máximos representantes de esta posición que niega la posibilidad de un conocimiento verdadero. La misma retorna luego con fuerza en la época de Descartes, constituyéndose en uno de los motivos que le llevan a la búsqueda de la certeza racional, a través del ejercicio de la duda metódica.

<sup>8</sup> En tal sentido, es de destacar la concepción de los paradigmas científicos propuesta por Thomas Kuhn (1962), con todo el “caos” que ello generó a la interna de la ciencia.

## 2.3 El pensamiento complejo

“El conocimiento del conocimiento es  
una exigencia del pensamiento complejo.”  
E. Morin

El exponente teórico más conocido de la teoría de la complejidad es Edgar Morin, quien se conformó, desde hace ya unas décadas a esta parte, en su principal impulsor y referente. El término complejidad, que deriva del latín *complexus* -lo que está tejido junto- aplicado a los discursos, objetos y metodologías propias del pensamiento científico, aparece en la concepción de Morin en contraposición a lo que él mismo denomina como pensamiento simplificador. Este último acarrea la ambición de controlar y dominar lo real desde un plano reduccionista, que no da cuenta de la complejidad de los fenómenos, en orden de lograr explicarlos. Es por ello que la complejidad se constituye más como una palabra problema que una palabra solución. (Morin, 2003). Por tanto aquello que se encuentra tejido junto y que es comprendido desde la complejidad, teniendo en consideración a un número muy elevado de elementos e interacciones, remite a la ambigüedad y a la incertidumbre. De allí que fuera el mismo autor quien se representara a la complejidad como un problema.

Cabe tener en cuenta que la complejidad se construye a partir de las leyes de la teoría sistémica, de la cual se nutre directamente. La misma fue trasladada a las ciencias sociales desde la biología, e indica que un sistema encuentra su funcionalidad interna a partir de la articulación entre sus partes o elementos constituyentes. Las restantes fuentes de la teoría de la complejidad se hallan en los desarrollos de la teoría Cibernética, así como en la teoría de la Información y la Comunicación. (González Figueroa, 2010).

Desde la complejidad se concibe la conexión e interdependencia de las partes con el todo, aunque aquellas no se confunden con él. Esta idea también posibilita sustentar una serie de principios, que sostienen a la teoría de la complejidad. Sin pretender ser exhaustivos al respecto, se entiende pertinente mencionar algunos de ellos, comenzando por el principio hologramático. El mismo da cuenta de la relación entre las partes y el todo, al postular una identidad estructural entre ambos. Ello significa que el sistema debe ser analizado de una manera holística, en la cual cada “...parte posee *la misma forma* que el todo, y el todo posee la misma forma que cada parte.” (Ibáñez, 2008: 106). Como se señaló, ello no es sinónimo de una equivalencia.

Otro principio a considerar es el dialógico. El mismo aparece en contraposición al disyuntivo, e indica que los términos, al asociarse, son capaces de tornar en complementario lo que en

apariencia podría aparecer como antagonista. Este principio también es útil para pensar la relación más general, a nivel teórico, entre el caos y el orden, de los cuales se dice que "...uno suprime al otro pero, al mismo tiempo, en ciertos casos colaboran y producen la organización y la complejidad." (Morin, 2003:105).

Por su parte el principio de retroactividad da cuenta de la relación compleja entre las causas y los efectos. Tal relación es retroactiva en la medida en que el efecto también actúa sobre la causa, con una circularidad que rompe con la tradicional visión lineal de causa-efecto. (Ibáñez, 2008).

### **2.3.1 Complejidad restringida y complejidad general**

El vocablo complejidad, de forma similar a lo que sucede con la palabra caos, se puede prestar a algunas confusiones, dadas las resonancias semánticas que ambas provocan. Por ello será pertinente señalar la distinción que se establece entre complejidad restringida y complejidad general. Ciertamente, términos tales como caos y complejidad podrían ser asimilados sin más a indeterminismo absoluto, desorden o azar. La complejidad, en cuanto posicionamiento frente al conocer, y que en tanto tal involucra a la relación entre el sujeto y el objeto, se presenta claramente como un enfoque que se contrapone al paradigma de la ciencia clásica, el positivismo. Por lo demás, resulta un "hecho" suficientemente conocido que este último le otorgue una elevada importancia al determinismo, en particular cuando pretende validar sus predicciones.

La complejidad restringida es tal en cuanto refiere a los sistemas considerados complejos, que empíricamente "...se presentan en una multiplicidad de procesos interrelacionados, interdependientes y retroactivamente asociados." (Morin, 2010:30). No obstante y según el citado autor, en este sentido restringido, la complejidad no es considerada plenamente en su sentido epistemológico. Sí se admite su "presencia" en las ciencias, pero sólo en función de la constatación de los sistemas complejos, a los cuales se aborda justamente desde la idea de la complejidad.

En esta acepción restringida entonces, el paradigma clásico de la ciencia admite la "grieta" introducida por la complejidad, pero se pone a cubierto de la totalidad de sus consecuencias, al salvaguardar, aunque devaluada, la posibilidad del determinismo. Cabe mencionar que aún desde las investigaciones científicas que admiten los postulados del pensamiento complejo, esta aplicación restringida también resulta la más difundida. Se

entiende que la presente tesis se inscribe en este mismo marco, en lo que hace a su posicionamiento epistemológico. Ello se explica en buena medida porque desde esas coordenadas, su realización efectiva se torna posible.

En cambio la complejidad generalizada, llevada hasta su límite, comporta consecuencias de mayor alcance, en cuanto habrá de conducir hacia un replanteamiento epistemológico mayor. Ello ocurre en la medida en que la relación entre el todo y las partes es concebida desde la mutua implicación, y no sólo a partir de la observación y reducción de las partes entre sí. La generalización implica que el principio de disyunción "... (entre objetos, entre disciplinas, entre nociones, entre sujeto y objeto de conocimiento), debe sustituirse por un principio que mantenga la distinción pero que trate de establecer la relación." (Morin, 2010:31). Hasta allí las dos posiciones aparentan no tener mayores divergencias entre sí.

Pero ocurre que al admitirse esa dispersión inicial del sistema -tanto desde la complejidad como desde el caos- como algo inherente a su propia configuración, se atenta contra la idea de un orden claro y determinable del mismo. La complejidad generalizada conlleva entonces una potencialidad que abarcaría a *todos* los campos, en una suerte de revolución paradigmática. Ello impacta fuertemente en la consideración de las relaciones de interdependencia que se establecen entre todo y todos, mediante una reformulación que alcanza también al propio ser, por lo que se alude a algo más que a la reconsideración de tal o cual campo específico del saber. Es por ello mismo que la complejidad generalizada, adoptada cabalmente, requiere de un tiempo y un proceso conjugado en una escala planetaria, que como tal requiere de una profunda transformación que aún no ha cristalizado. Sí puede hablarse de tender puentes con el fin de lograr alcanzar y recorrer ese trayecto, aún incierto.

De forma que -y al menos en este tiempo- es la complejidad restringida aquella que permite su aplicación concreta en las disciplinas científicas, mientras que su generalización permanece en potencia, y a la manera de un horizonte posible. Por último, señalar que la hipótesis de la complejidad tampoco puede ser vista como una panacea, o como una resolución final de las dificultades, aunque sí puede ser muy útil en la tarea de pensar de una manera diferente a la que permitían las tradiciones heredadas.

## 2.4 Multirreferencialidad

“...abordar un objeto de estudio desde diferentes posturas teóricas  
este es uno de los objetivos de la multirreferencialidad...”

F. González Figueroa

En base a los supuestos que sostienen al pensamiento complejo, el abordaje teórico y metodológico resultante, realizado desde ese mismo marco, habrá de ser necesariamente multirreferencial. Y ello porque la complejidad, en cuanto herramienta epistemológica, habilita –e incluso impulsa– que el abordaje de un objeto pueda ser realizado desde diferentes miradas, en orden de ampliar la perspectiva y comprensión respecto de ese mismo objeto. Así las “...unidades complejas, como el ser humano o la sociedad, son multidimensionales; el ser humano es a la vez biológico, psíquico, social, afectivo, racional. (...) El conocimiento pertinente debe reconocer esta multidimensionalidad e insertar allí sus informaciones...” (Morin, 2002:38, citado en Grieco, 2012: 23).

La idea de la multirreferencialidad -o del análisis multirreferencial- presentada por Ardoino, (1980, 2005) surge entonces a punto de partida del pensamiento complejo. Se trata de la integración, en una suerte de marco ampliado, de distintos puntos de vista tendientes a alcanzar una mayor comprensión acerca del objeto.

No obstante, ello no tiene por qué conducir hacia un eclecticismo, del cual incluso habría que ponerse a resguardo. La multirreferencialidad resultante se presenta más bien como “...un plural de puntos de vista, de perspectivas aplicadas sobre un objeto sin por ello tener la ambición de un control total de ese objeto.” (Ardoino, 2005:108). Más precisamente, no existe el control total sobre el objeto, por lo que tampoco resulta posible -ni deseable- desplegar en torno suyo a todos los puntos de vista que se entienda pudieran capturarlo. Asimismo, se producen consecuencias sobre el análisis de la implicación, puesto que ésta afecta a la relación que el investigador establece con el objeto. Esta relación no podrá ser simple y necesitará de la referencia o la mirada externa de terceros, puesto que remite a lo no transparente, a lo opaco.

El análisis multirreferencial habrá entonces de tomar en consideración la opacidad en torno del objeto de estudio, al menos cuando se considere que éste presenta los rasgos propios de lo complejo. Ya fue señalado cómo desde el enfoque positivista se pretende, de manera explícita o no, ejercer un dominio sobre el objeto. Ello parte de la idea de develar aquello

que permanece oculto, para alumbrarlo desde la nueva luz del conocimiento<sup>9</sup>. Esto se vincula a la idea de un análisis progresivo, en un proceso “natural” de la ciencia hacia una descomposición final de los elementos, a partir del refinamiento de las metodologías y el análisis de los datos. La suposición última es que se podría llegar a la claridad o transparencia conceptual –lo cual remite a la verdad- y en cualquier caso se alcanzaría arribar finalmente a ella. Desde esta lógica, más que una cuestión de posibilidad, esto sería más bien una cuestión de tiempo.

En cambio la opacidad que aquí se opone a esa claridad presupone que justamente por ser opaco, el objeto de estudio requerirá necesariamente de niveles de lectura simultáneos, y pertenecientes a distintos sistemas referenciales. Esto acarrea, a su vez, desarrollar la capacidad de hablar distintas lenguas disciplinarias, pero sin confundirlas. (Perrés<sup>10</sup>, 1994). En esta tesis, ello se corresponde con las distintas miradas y teorías psicológicas convocadas para dar cuenta del sentimiento de sí -y por ende del sí mismo- de niños que lograron un buen rendimiento escolar.

## **2.5 Marco epistemológico: consideraciones finales**

Para la presente tesis, se considera que los conceptos trabajados en este capítulo resultan relevantes y necesarios. Así tanto el caos, como la complejidad y la multirreferencialidad, se constituyen en apoyaturas sobre las cuales resulta posible asentar la construcción de la misma tesis. Dichas orientaciones permiten enmarcar la tarea de investigación desde sus aspectos teórico y metodológico, oficiando también de parámetros a tener en cuenta al momento de efectuar el análisis. Al mismo tiempo, no se pierde de vista que teóricamente la dimensión epistemológica resulta espinosa y difícil, siendo que su significación comprende además a todas las demás partes que integran el trabajo. Pero como se afirma desde la complejidad, las partes no se confunden con el todo, sino que cada una habrá de tener su especificidad propia. Al decir de Morin (2010), el todo será más que la suma de las partes, pero también, y al mismo tiempo, será menos que ellas. La relación que se establece es de una mutua implicación.

El método científico establece sus propias reglas cuando se trata de la producción del conocimiento, distinguiendo, como lo hacían antaño la doxa y la episteme, al conocimiento

---

<sup>9</sup> Recuérdese que el siglo XVIII fue llamado el siglo de las Luces, a partir del movimiento de la Ilustración, también conocido como Iluminismo.

<sup>10</sup> En esta línea, el mismo autor plantea la noción de Complementariedad multirreferencial, en base al método del Complementarismo postulado por Devereaux, en conjunto con la multirreferencialidad de Ardoino.

de la opinión. Puede decirse que la ciencia moderna fue construida sobre los pilares de la racionalidad, y apuntalada por el avance de la técnica. Puede a su vez afirmarse que los logros resultaron, y resultan, sorprendentes. Las disciplinas científicas se multiplicaron, dando lugar al nacimiento de la misma Psicología. Pero junto a ello se consolidó una suerte de nueva ficción, que entronizó al saber científico y su verdad objetiva. Frente a esto, la “intrusión” de la incertidumbre, el desorden o el azar, no hacen otra cosa que atentar contra esa invención, o cuando menos cuestionarla fuertemente. No resultaría justificado –y menos aún en psicología- el desconocer u obviar el lugar de lo irracional, que como tal también se halla presente al interior de la misma racionalidad. Pero ambas no habrán de ser sólo entendidas como pares antitéticos irreconciliables, a la manera de un código binario, sino también como dos facetas pertenecientes a un mismo proceso.

En la presente tesis, con el objetivo de dar cuenta del buen rendimiento escolar, se abordan constructos psicológicos como el sentimiento de sí, el self, el autoconcepto y la dimensión subjetiva. Los mismos son entendidos a partir de la relación que establecen entre sí, al tiempo que no se elude su especificidad. Asimismo, no se los considera como los únicos posibles a ser utilizados, sino que necesariamente responden a un recorte preestablecido. Tampoco se cree que ellos puedan agotar al objeto estudiado, puesto que, como ya fuera señalado, se entiende que no resulta posible controlar a todas las variables.

### III- MARCO TEÓRICO

“Nosotros, los que conocemos, somos desconocidos para nosotros mismos.”

F. Nietzsche

#### 3.1 Introducción

Con el objetivo de dar cuenta del *sentimiento de sí*, en los niños que forman parte de esta investigación, se entiende que primeramente debe realizarse la tarea de sustentar teóricamente acerca de cómo este *sí*, que remite, propiamente, a un *sí mismo*<sup>11</sup> (self), fue capaz de ser cimentado. Para ello, se comienza en el primer apartado con una revisión teórica de autores provenientes de la filosofía, buscando conformar un marco referencial que resulte más amplio, en este recorrido por el *sí mismo*, del que es capaz, en primera instancia y por sí sola, la disciplina psicológica.

Se busca, mediante este itinerario filosófico inicial -que en modo alguno pretende ser exhaustivo- integrar una perspectiva histórica amplia del concepto, indagando en sus mismas condiciones de posibilidad. Se entiende que no es sólo a partir del nacimiento de la psicología, en cuanto disciplina situada en el campo de las ciencias, que la racionalidad teórica es capaz de ocuparse del espinoso tema del yo, o la mismidad. Ello no impide que la psicología sea, por su propio objeto, la que haya logrado describirlo y explicarlo en mayor profundidad. Pero existen antecedentes –y en ellos se encuentra que algunos trabajan la cuestión más directamente que otros- que se remontan a un tiempo muy anterior al siglo XX. En ese siglo, sobre todo a partir del trabajo de Freud, acaba por producirse una verdadera explosión de trabajos sobre el yo, y luego sobre el *sí mismo*<sup>12</sup>.

El desarrollo cultural, considerado en un sentido amplio, requirió del transcurso de siglos –e incluso milenios- para que el hombre<sup>13</sup> lograra tomarse a sí mismo, cabalmente, como objeto de su propia reflexión. Ello posibilitó un descentramiento, que condujo, a su vez, hacia una objetivación. Esto también equivale a decir que el yo no siempre ha sido considerado y comprendido de la misma forma. Sencillamente, tal cosa *no era posible*. Al

---

<sup>11</sup> En adelante, self o *sí mismo*.

<sup>12</sup> Las distinciones entre “yo” y “*sí mismo*” serán abordadas en el segundo capítulo de este marco teórico.

<sup>13</sup> Cabe consignar que al decir “el hombre”, aquí y en lo sucesivo, en ningún modo se soslaya la existencia del género femenino. De forma que la utilización del genérico masculino se realiza por una cuestión de convención, así como para facilitar la lectura, que se entiende se vuelve muy engorrosa si en cada ocasión debe realizarse la inclusión de ambos géneros. Lo mismo cuenta para todas las ocasiones en que se hace referencia al niño o los niños, puesto que también se considera a las niñas dentro de esa denominación (que por lo demás son la mayoría –cuatro sobre dos- dentro del conjunto de los casos trabajados).

respecto, concluir con Jung (2009:37) que la "...conciencia individual o conciencia del yo es una conquista tardía de la evolución."

Mediante este aparente desvío se procura entonces esbozar una historización, una suerte de genealogía de los conceptos de yo y sí mismo, para luego continuar avanzando en ese terreno, ya desde el campo del psicoanálisis y la psicología.

En el segundo apartado se realiza el abordaje del constructo del self, a punto de partida del trabajo de William James. Se considera que su aporte resulta crucial para establecer el pasaje que conduce del tratamiento filosófico del término, hacia su consideración en un plano estrictamente psicológico. Seguidamente se trabaja el constructo desde la teoría psicoanalítica, que como tal ocupa un lugar relevante en la construcción del presente marco teórico. A partir de la obra freudiana los conceptos de yo y sí mismo alcanzan un desarrollo más que significativo, cuyos alcances trascienden ampliamente los límites del psicoanálisis. Se indaga también en la conformación del sentimiento de sí, a partir de las relaciones que el yo establece con su ideal, el cual se constituye desde la base del narcisismo y las identificaciones con las figuras parentales. Se continúa luego en esta línea con el destacado trabajo que sobre el self realizara D.W. Winnicott. Allí se revisan sus planteamientos centrales en torno al concepto, que contemplan la relación que el niño establece con el ambiente, representado en primera instancia en la figura de la madre. La construcción del vínculo entre ésta y el niño en desarrollo habilita no sólo la estructuración del sí mismo, sino también el acceso a la realidad compartida.

Una vez posicionados en ese punto, en el tercer apartado del presente marco teórico el foco se orientará hacia el constructo del autoconcepto, entendido como un descriptor del sí mismo, o una modalidad bajo la cual el self puede manifestarse. Este permitirá discriminar con mayor precisión lo que el self representa a nivel del rendimiento escolar, puesto que el autoconcepto puede orientarse con mayor claridad hacia el sentimiento de sí, a partir del desempeño académico.

En el cuarto apartado la atención se dirige hacia la dimensión subjetiva. La misma se vincula a la construcción de una subjetividad fundada en el marco de las relaciones familiares y escolares. Se establece la diferenciación entre psiquismo y subjetividad, a partir de los aportes de la psicología histórico cultural de Vygotski, al que le siguen desarrollos teóricos más recientes que van en esa misma línea.

Finalmente, en el quinto apartado se aborda la cuestión del rendimiento escolar, realizándose en primera instancia la distinción conceptual entre los términos fracaso y éxito escolar, así como la incidencia de las variables personales y contextuales en ellos

involucrados. Esto permite pensar en la articulación del buen rendimiento escolar con el sí mismo, a partir de un sentimiento de sí que, conformado dentro de una constitución psíquica, se construye también en base a una intersubjetividad, la cual remite nuevamente a la relación con un otro.

### **3.2 La mirada interior: sustentos en la filosofía**

“Es preciso que la Filosofía sea un saber especial,  
de los primeros principios y de las primeras causas.”

Aristóteles

En primer lugar se efectúa una aproximación hacia la filosofía oriental, y desde allí se realiza un desplazamiento hacia la filosofía proveniente de Grecia. Es ésta una pieza fundamental en la construcción de la cultura occidental, con el despertar de la conciencia especulativa sobre bases racionales, a partir de Tales de Mileto y los demás filósofos presocráticos. El período inmediatamente posterior -con Sócrates y Platón, y luego con la filosofía helenística- sustenta el basamento sobre el cual el yo comienza a ser posible, tratado y teorizado de una manera particular (el sí mismo habría de arribar mucho tiempo después).

Seguidamente el recorrido se detiene en San Agustín de Hipona, quien desde la perspectiva confesional del catolicismo temprano, alcanza un nuevo estadio en el análisis de la interioridad. A partir de allí, se realiza un desplazamiento hacia el sujeto cartesiano del comienzo de la modernidad, concluyendo el recorrido trazado en el terreno filosófico con la revisión de Locke y Hume. Como puede apreciarse, la indagación se detendrá expresamente en el empirismo inglés del siglo XVIII, en plena gestación de la modernidad y su tipo particular de sujeto.

No se pretende arribar al trabajo realizado por Kant y el idealismo alemán de los siglos XVIII y XIX ni, menos aún, a la filosofía del siglo XX. Dicha tentativa ya no resulta pertinente para esta aproximación filosófica, que por lo demás desbordaría el marco teórico propuesto. Sí interesa demarcar, en primera instancia, un cierto camino desarrollado en el pensamiento filosófico, en particular aquel que se ocupa del problema de la mismidad. Se considera que una vez alcanzado ese punto -habiendo de alguna manera sedimentado el terreno a las teorías psicológicas- se estará luego en mejores condiciones de abordar la cuestión, estrictamente desde la disciplina psicológica.

### 3.2.1 Filosofía antigua: Taoísmo

Nadie está tan equivocado como aquél  
que conoce todas las respuestas.”  
Chuang Tzu

En la nación china, en el siglo VI antes de Cristo, es escrito el Tao Te Ching, o “Libro del camino y de la virtud,”<sup>14</sup> texto atribuido a Lao Tsé (o Lao Tzu, dependiendo de la traducción), que se basa en versiones anteriores del mismo, realizadas por otros autores. Igualmente se debate la existencia histórica real de su autor, así como el período exacto en el que éste habría vivido. El texto aparece redactado bajo la forma de aforismos, plenos de metáforas, y con un estilo quizás más cercano a la poesía que al tratado filosófico. En su cosmovisión hay poco lugar para la descripción de una interioridad en cuanto tal, aunque ya existe la preocupación sobre cómo el hombre debía conducirse en la vida. Exhorta hacia una actitud vital pasiva, entendida como un “no actuar”, para encontrar el Camino, (Tao<sup>15</sup>) y en él a la virtud. Se integra también a la meditación en sus prácticas, en orden de alcanzar el estado contemplativo, fundándose además en la doctrina del Yin y el Yang. Llama la atención en el texto, de acuerdo a los fines propuestos, la siguiente sentencia:

“El que conoce a los demás es sabio; quien se conoce a sí mismo es clarividente.

El que vence a otro es potente, quien se vence a sí mismo es fuerte.”

Es ésta la referencia más antigua que aquí pudo relevarse acerca del sí mismo (al margen de la salvedad que impondría el significado exacto del término en mandarín antiguo). Ella se gesta en una cultura que, junto a la griega y la judía, se encontraba en un período de pleno desarrollo. Se enfatiza en el texto la importancia de la mirada interior, siendo superior el autoconocimiento (equiparado a clarividencia), respecto del conocimiento que pueda obtenerse acerca de los demás. Seguidamente se aborda la misma cuestión, pero planteada desde otro ángulo, en términos de una lucha interior, necesaria en cada uno en orden de poder seguir el *Camino* o *Tao*.

Si se hace mención a este texto es porque da cuenta de un momento -histórico y cultural- en el cual comenzó a ser posible, y ya desde la tecnología de la escritura, dirigir la atención hacia la propia interioridad, diferenciada de la de los demás. De acuerdo a Ong, (2011:69)

---

<sup>14</sup> El mismo es fundacional del taoísmo. El segundo gran libro taoísta conocido es el Yijijing, o Libro de las mutaciones, atribuido a Chuang Tzu, del mismo período.

<sup>15</sup> No es éste un concepto simple, al punto tal de que la misma posibilidad de definirlo es problematizada. Así, de él dice Lao Tsé que: “El Camino tiene la simplicidad del sin-nombre, o sea, sin términos. Desde el instante en que se corta esta simplicidad, hay términos para las distintas categorías” (Tao Te Ching, 2007: XXXII).

tanto "...la oralidad como el surgimiento de la escritura a partir de la oralidad son necesarios para la evolución de la conciencia." Ello se recorta dentro de un sistema especulativo más amplio, que aborda también la cuestión del origen del cosmos, así como problemas de carácter práctico.

Con el tiempo, sin embargo, la doctrina taoísta -así como otras escuelas posteriores- se vieron relegadas en la China por la doctrina de Confucio, de mayor penetración académica y cultural, y ello durante más de dos milenios (Bauer, 2009). Cabe señalar también que el taoísmo lleva implícito un germen subversivo respecto de las instituciones y el orden moral preestablecido. Esto lo diferenciaba netamente de la tradición que recoge y erige Confucio, manifiestamente conservadora de las tradiciones y el estado dinástico.

### 3.2.2 Grecia: Presocráticos

"Los límites del alma no lograrías encontrarlos,  
aun recorriendo en tu marcha todos los caminos:  
tan honda es su razón."  
Heráclito

El capítulo precedente conduce hacia lo que también se venía gestando en la antigua Grecia, en lo que puede catalogarse como un verdadero florecimiento en términos del desarrollo cultural humano. Mencionar, a modo de breve contexto, que bajo el gobierno de Pericles -en el siglo V a.C- toma forma la democracia. Esta nueva "invención," aunque restrictiva e inserta en un orden aún esclavista, marca un punto de inflexión política para occidente. Ello se ve acompañado del cultivo de las artes, como ser la música, el teatro, la poesía y la mitología, las cuales van preparando el terreno a la especulación filosófica<sup>16</sup>.

Allí se distingue en sus comienzos a los filósofos presocráticos, de aquellos filósofos que justamente aparecieron después de Sócrates. Los presocráticos conforman una etapa sumamente rica en cuanto a la aparición de diversas escuelas de pensamiento, constituidas habitualmente bajo la figura de un maestro. Sus especulaciones se dirigían hacia la formulación de una cosmogonía, integrando aún elementos míticos y religiosos (Abbagnano, 1994). Pero lo fundamental es que se da en ellos el cambio "...desde una concepción del universo "mítica" o "teológica", a otra "física" o "natural" (Guthrie, 1984:53). Es así como a partir de estas primeras escuelas, se produce el paso que va desde las soluciones mitológicas hacia las soluciones intelectuales (Aristóteles, Metafísica).

---

<sup>16</sup> Resulta aún hoy controvertida la cuestión referida a las posibles influencias de las culturas orientales sobre el desarrollo del pensamiento en Grecia, cuestión que aquí expresamente se excluye. Lo mismo cuenta -respecto a los filósofos presocráticos- al suprimirse del análisis el problema de la veracidad de las fuentes.

Baste aquí mencionar simplemente a algunos de estos filósofos, como Tales de Mileto (624-546 A.C.), Anaximandro (610-547 A.C.), Heráclito de Éfeso (535-484), Pitágoras (571-497 A.C.) y Parménides (aprox. 540- 470 a.C.) Por razones de pertinencia, no puede hacerse un alto en los filósofos presocráticos a nivel de detalle. Sus reflexiones acerca de un yo, o las referencias a una interioridad a la cual atender resultan menores -o directamente inexistentes- y algunos se orientaban, en todo caso, a propugnar un modo de vida. En este marco, el

...hombre no quedaba excluido de sus consideraciones, solo que, tanto en su aspecto individual como en el social, se le trataba, más bien, como un apéndice de las teorías evolutivas de la cosmogonía. (Guthrie, 1993:7)

No obstante, cabe resaltar entre ellos a Heráclito, figura peculiar y de un estilo “oracular” que le valió, ya en la antigüedad, el mote de “el oscuro”. De sus escritos solo quedan una serie de fragmentos dispersos. En ellos afirma haberse *consultado a sí mismo* (o investigado, de acuerdo a otra traducción) lo cual revela lo central de su método. En él hay un énfasis, una orientación, que se dirige hacia el esclarecimiento de la propia interioridad. Ello se apoya en su individualidad y originalidad extremas, la cual acarrea también un desprecio manifiesto hacia el prójimo. Concebía a todo conocimiento humano como inútil, al ser comparado con el divino, y ello incluía a aquel que habían alcanzado los denominados sabios de su tiempo.

La relación del fragmento aludido con la frase delfica: “Conócete a ti mismo” -asociada a la figura de Sócrates- resulta patente, y nos expone a un filósofo preocupado por descubrir su propia naturaleza, su sí mismo. Por lo demás, su también original concepción del devenir, de la identidad de los contrarios y de la guerra o lucha como origen de todas las cosas, conforman una figura sorprendente, con pensamientos que “...iban por delante de su época y lenguaje” (Guthrie, 1984: 458).

### 3.2.3 Sócrates, Platón y el cuidado de sí

“La verdadera sabiduría está en reconocer la propia ignorancia.”  
Sócrates

En primer lugar, recordar que Sócrates no dejó textos escritos propios, y se le conoce fundamentalmente a través del retrato que de él deja Platón, quien lo utiliza como personaje principal en la mayoría de sus diálogos. Asimismo, el propio Platón desconfiaba abiertamente de la escritura, o del registro escrito, de lo cual deja testimonio sobre el final

del *Fedro*<sup>17</sup>. De todas formas –y por fortuna- ello no le impide la elaboración, por la vía de la misma escritura, de una importante cantidad de obras.

De manera que para circunscribir la extensa producción de Platón, susceptible de múltiples derivaciones, habrá de atenderse, aquí, a la noción de *cuidado de sí*, en cuanto una tecnología del self<sup>18</sup> (Foucault, 1990). Por otra parte el presente recorrido no habrá de detenerse en el proyecto más ambicioso de su autor, referido a la construcción de una historia de la subjetividad.

El cuidado sí -*épiméleia heatou*- se distingue del conocimiento de sí. Cabe tener en cuenta que este último alcanzó una mayor importancia en la tradición del pensamiento occidental. La aludida sentencia socrática: “conócete a ti mismo”, se impuso jerárquicamente en el tiempo por sobre la de: “cuídate a ti mismo”. Ello hizo que la consideración prestada al cuidado de sí se haya visto históricamente relegada y disminuida.

El cuidado de sí involucra una actitud general hacia uno mismo, y también hacia los demás (Marín, 2010). Es una *atención*, que conlleva a su vez una serie de ejercicios y prácticas, en pos de efectuar una modificación (Foucault, 1994). Pero el cuidado de sí (mismo) también conlleva, como una suerte de efecto concomitante, la posibilidad del autoconocimiento. De forma que a pesar de las distinciones establecidas conceptualmente, se establece entre ambas categorías una relación de mutua implicación.

Desde una perspectiva histórica, Foucault (1994) distingue tres fases en la *épiméleia*: 1- el momento socrático platónico; 2- una edad de oro en los siglos I y II; y 3- el pasaje del ascetismo -de la filosofía pagana- al cristianismo. En la primera fase, que es la que interesa mayormente, el ocuparse de sí mismo mantiene una estrecha correspondencia con la vida política. No será posible gobernar a los demás, si es que uno no se ha ocupado *antes* de sí mismo. En tal sentido es que en el *Alcibíades* de Platón, al dialogar Sócrates con su discípulo, le señala que no es cosa fácil el conocerse a sí mismo. Esta tarea habrá de durar toda la vida, y dependerá además de la relación con un maestro (Foucault, 1994).

---

<sup>17</sup> En el diálogo, Sócrates se refiere a un mito egipcio, acerca del origen de la escritura, ese “fármaco” de la memoria y la sabiduría. Cabe señalar que en Platón la memoria, la *anámmesis*, se vincula con su teoría de la reminiscencia, donde por lo tanto conocer, para el alma, es recordar. Al confiar en lo escrito los hombres “...llegarán al recuerdo desde fuera, a través de caracteres ajenos, no desde dentro, desde ellos mismos y por sí mismos.” Platón (1988:403)

<sup>18</sup> En la Introducción al texto de M. Foucault, M. Morey señala (1990:35) que el pronombre “yo” (que aparece justamente en el título de su libro: *Tecnologías del Yo*) en todo momento “...traduce -self- o -soi-; que ese -yo- no es el sujeto sino el interlocutor interior de ese sujeto: -uno mismo-.” Esto en lo que refiere a la traducción del francés al español, porque en rigor no existe un término equivalente al anglosajón *self* en la lengua francesa (Berquez, 1993).

Por otra parte, el cuidado de sí posee como rasgo central el convertirse en "...un cuidado médico permanente (...) Uno debe convertirse en el médico de sí mismo". (Foucault, 1994:67). Ello da cuenta del cuidado de sí como una actividad, en el sentido de actividad práctica de autocuidado realizada sobre uno mismo.

También es importante tener presente que en este contexto -el del periodo griego y helenístico, y también posterior- ese sí mismo no era otra cosa que el alma. El sujeto psicológico se encontraba aún lejos de emerger en cuanto tal, al menos desde un plano conceptual específico y definido. Pero esto no impidió que de todas formas se realizaran especulaciones acerca de la interioridad. Más aún, se lograron importantes avances en ese sentido. El manifiesto interés en la cuestión del conocimiento y cuidado de sí -que además desbordó a la especulación pura, puesto que comportaba una serie de prácticas- da cuenta de cómo a partir de este periodo se comienza a prestar una atención cada vez mayor hacia la propia interioridad.

En ese sentido, y ya finalizando este apartado, brevemente habrá de mencionarse que con posterioridad a Platón, la escuela epicureísta también trabajó fuertemente sobre el yo propio o la mismidad, generando nuevas ideas -y prácticas- al respecto. Más adelante aún, y ya desde la cultura greco-romana, resulta de orden para la temática destacar también a la corriente del estoicismo. Cabe decir que a partir de su influencia -que fue también política, puesto que sus más destacados representantes surgen al interior de la clase dirigente del Imperio Romano- la práctica del autoexamen se perfecciona. La mirada interior a la que exhortaban comienza además a organizarse desde el ejercicio de la escritura, configurando y legitimando así una nueva manera de acceder a la interioridad. Entre los estoicos era frecuente la escritura de notas acerca de sí mismos, así como el envío de cartas a los amigos. En ellas se hacía algo más que relatar las vicisitudes diarias, y se conformaban en verdaderas herramientas al servicio de la introspección.

### 3.2.4 San Agustín

"No vayas afuera, vuélvete a ti mismo.  
En el hombre interior habita la verdad."  
San Agustín

Agustín de Hipona terminó de redactar sus *Confesiones* a finales del siglo IV, cuando ya la práctica de realizar autobiografías se hallaba extendida. No puede decirse entonces que haya inaugurado un género, pero sí que se convierte en un referente ineludible del mismo. Interesa destacar que a partir de sus reflexiones, el tratamiento del sí mismo alcanza un

nuevo nivel de profundidad. No obstante las claras influencias que recibe del estoicismo y del neoplatonismo, sus escritos deben comprenderse dentro de la doctrina cristiana. Acerca de ésta, tener presente que se llega a afirmar que fue "...fomentadora, si no creadora, de la vida interior..." (Esclasans: 1986:5) De esta manera el autoanálisis que promueve este aún incipiente catolicismo -con prácticas tales como la de la confesión, instaurada en función de la idea de la salvación del alma- autoriza y habilita el ejercicio de un examen de la conciencia en la intimidad.

En el libro décimo de las Confesiones, su autor revisa entre otras cuestiones el papel que ocupa la memoria. Esta resulta fundamental, puesto que sin ella el Yo no sería siquiera capaz de nombrarse a sí mismo (esto es, se desconocería a sí mismo). La describe como el sitio en el que "...se encuentran los tesoros de las imágenes innumerables aportadas por la percepciones multiformes de los sentidos." (San Agustín, 1986:204). Afirma que es allí "...donde vuelvo a encontrarme a mí mismo, donde vuelvo a acordarme de mí mismo..." (San Agustín, 1986: 205). Culmina, finalmente, por equiparar a la memoria con el propio espíritu.

Desde esta perspectiva entonces, la relación con Dios sí inaugura, y luego media, una nueva forma de contemplar a la propia interioridad. Ello puede advertirse cuando escribe que "...me he convertido en un enigma para mí mismo, bajo vuestra mirada, y ésta es, precisamente, mi debilidad." (San Agustín, 1986:228). Puede decirse que el sí mismo aparece aquí bajo el signo del enajenamiento, como una suerte de elemento extraño y enigmático. Al ser interrogado -bajo la mirada escrutadora de Dios- el sí mismo habrá de comprender sus propias limitaciones al pretender descifrarse. Curiosamente la "mirada" Divina resulta, en ese sentido, cegadora.

Mediante el relato escrito de su propia biografía, la vida del santo resulta así interrogada y diseccionada hasta sus últimas consecuencias, llevado por la necesidad de revelarse por completo ante un Dios que habría de perdonarle sus faltas, propias de la existencia terrenal y humana. Nada podía ya guardarse y todo debía ser revelado, allí donde la obediencia y la contemplación pautaban la meta a alcanzar: Dios. Igualmente es de orden señalar que en este texto al menos, en San Agustín el dogmatismo religioso se encuentra por debajo de la especulación filosófica y la penetración psicológica. De este modo logra contribuir con un giro original en este largo camino conducente al descubrimiento del yo. Este no puede ser realizado, a fin de cuentas, no por otro que por el mismo yo (un yo que se encuentra en todo momento situado en relación a la Historia que lo precede, y vinculado a la cultura y sus semejantes).

### 3.2.5 R. Descartes

“La razón o el juicio es la única cosa que nos  
hace hombres y nos distingue de los animales.”

R. Descartes

Inicialmente y a manera de contexto, indicar que de manera análoga a lo que aconteciera en la antigüedad, durante “... la Edad Media la teología fue considerada como la ciencia suprema, pero en el periodo postmedieval las ciencias naturales comienzan a ocupar el centro de la escena” (Copleston, 1971:16). Desde el Renacimiento, el modelo del universo era ya el de Copérnico, a partir del cual la tierra deja de ser considerada como el centro del universo. Por su parte, Galileo había sostenido que el libro de la naturaleza estaba escrito en lenguaje matemático. Desde lo religioso, la Reforma Luterana había tenido lugar, cuestionando el discernimiento de la verdad de las escrituras, asequible ahora mediante la certidumbre subjetiva: las obligaciones de la conciencia (Hernández Mansilla, 2011). Ello explica que merced al puritanismo, el diario íntimo se popularice, más de mil años después de haber tenido su aparición en occidente. En el pensamiento filosófico el escepticismo griego, redescubierto, gozaba de auge. Ello es relevante para ubicar a la tentativa cartesiana, deseosa de resituar a la reflexión filosófica sobre un sedimento más sólido y permanente.

En filosofía, la empresa de iniciar el problema del yo propio o sí mismo, como una cuestión que demandara de un tratamiento específico -en cuanto objeto del conocimiento- no tiene lugar, propiamente, hasta el advenimiento del *cogito* cartesiano. Su autor, René Descartes, quien vivió en el siglo XVII, es considerado usualmente como el padre de la filosofía moderna. Bajo su racionalismo, la filosofía se vuelve mentalista; y a partir de su obra, la filosofía ontológica griega pasa a transformarse en un análisis epistemológico de la conciencia (Rozas, 2011). De cualquier forma sería erróneo -e ingenuo- considerar que el método de la duda cartesiana no tuvo, a su vez, sus antecedentes<sup>19</sup>.

Con su duda metódica, radical “...Descartes comenzó a iniciar un camino interior, un camino hacia la subjetividad, en busca de una verdad clara y distinta desde la que construir el edificio del conocimiento.” (Hernández Mansilla, 2011:195). Señalar entonces que su proyecto fue mucho más allá del intento de delimitar este “nuevo” yo, y apuntó mayormente hacia la construcción de una metodología sobre la cual -anhelaba- sostener a la ciencia toda. De esta forma, “...la duda escéptica ataca en profundidad la definición clásica de

---

<sup>19</sup> Al respecto Thomas Hobbes, contemporáneo suyo, le reprochaba la falta de novedad en sus especulaciones, en relación a la duda y la suspensión del juicio, propia de la escuela del escepticismo del siglo III a.C. (Hernández Mansilla, 2011). También son reconocidos los antecedentes del *cogito* en San Agustín.

verdad entendida como adecuación entre el objeto y la conciencia o razón que la conoce.” (Rozas 2012:11).

La duda, que como tal alcanzaba hasta la existencia del propio cuerpo y la existencia del otro, y que es llevada al límite del escepticismo con la hipótesis del “genio maligno<sup>20</sup>”, permite sin embargo obtener de ella una primera certeza: en tanto que dudo, soy, puesto que no puedo dudar de que dudo. A partir de este axioma evidencia la existencia del yo, emplazado desde el mismo acto de dudar. Así el pensamiento, y la conciencia del sujeto que lo concibe, cobran realidad a través de la duda, y esto constituye el cimiento desde el cual es luego posible alcanzar otras verdades racionales (Hernández Mansilla, 2011).

### 3.2.6 J. Locke y D. Hume

“¿Dónde están mis sensaciones? Se han desvanecido en... mí,  
¿y qué es ese yo sino la suma de esas sensaciones evaporadas?”  
E. Cioran

Ambos autores forman parte del empirismo inglés, el cual se contrapone a la filosofía racionalista de la Europa continental. El empirismo, que se configura también como una doctrina de carácter epistemológico, sostiene que todo conocimiento proviene de la experiencia. Ello equivale a afirmar que la “fuente” del conocimiento procede de los sentidos. En uno y otro autor, su tratamiento respecto del self<sup>21</sup> difiere en forma manifiesta. Pero además interesa señalar que con ellos, y a partir del legado de Descartes, el problema de la identidad personal comienza a ser tratado en forma sistemática.

Es entonces en este periodo histórico que empieza a tomar forma lo que luego fue denominado como un movimiento hacia el centramiento del sujeto. Asimismo, se hace acuerdo en que es “...esta construcción del siglo XVII de la mente individual —y su desarrollo más profundo en el siglo XVIII— la que sirvió como principal instrumento racional para los comienzos de una psicología sistemática en el siglo XIX.” (Gergen, 2007:95).

---

<sup>20</sup> Este no podría ser Dios, puesto que es Él es fuente suprema de verdad. Este hipotético genio maligno se encargaría de confundirle y engañarle, con el propósito de impedirle el acceso a la verdad. Si tal cosa fuera posible, concebida dentro del marco de la duda hiperbólica, la posición escéptica no tendría salida; por lo cual no habría lugar para la certeza –racional-.

<sup>21</sup> Ambos se refieren explícitamente a un self (sí mismo) y no a un yo. Ello es característico del tratamiento anglosajón del término, que se desplaza luego hasta D. W. Winnicott y el psicoanálisis norteamericano.

Locke, en su “Ensayo sobre el entendimiento humano” -publicado de 1690- se pregunta abiertamente acerca de la identidad personal<sup>22</sup>. Sin embargo, todavía se haya ligado a la categoría de sustancia -iniciada con los griegos- aunque ello no le impide deslindarla de la propia conciencia de sí que tiene, justamente, el sí mismo. El sujeto que Locke muestra aquí “...es una cosa pensante conciente, en la que esa conciencia, por su capacidad de autorreferencia, es la que determina el carácter de sujeto que se atribuye.” (Herráiz Martínez, 1996:230).

El mismo Locke indica en el libro II de su *Ensayo* que el sí mismo es “...esa cosa conciente, pensante (...) que es sensible o conciente del placer o del dolor, capaz de felicidad o de desgracia, y que, por tanto, se refiere a sí misma, hasta donde se extienden los límites de su conciencia”. El ensamblaje del sí mismo, en cuanto conciencia pensante ligada al propio cuerpo -del cual provienen todas las sensaciones- aparece aquí manifiesto. Por último señalar que para Locke (y esta distinción es relevante respecto al trabajo de D. Hume) esa conciencia que se piensa es capaz de identificarse a sí misma a lo largo del tiempo como perteneciente a un mismo y único sujeto, lo cual torna posible la construcción de su identidad personal (Herráiz Martínez, 1996).

El punto de partida de David Hume -posterior a Locke en el tiempo por tan solo unas décadas- también es el de un empirista. Por tanto desde su concepción el fundamento de las ciencias, así como los límites del conocimiento, están dados por la experiencia. Publica su primera versión del “Tratado sobre la naturaleza humana” en el año 1739. En su sujeto de la experiencia distingue, en las percepciones, a las *impresiones* de las *ideas* (noción que ya se encontraba presente en Locke). Las primeras son descritas como más fuertes, y se corresponden a las sensaciones y emociones, en tanto que las segundas, más débiles, corresponden al pensamiento (Hume, 2001).

Su posición respecto de los alcances del conocimiento, que influye directamente en su concepción del self y la identidad personal, es escéptica. Por ello, las posibilidades cognitivas del hombre se ven en Hume reducidas a la creencia y la probabilidad, que en cuanto tales no resultan capaces de proporcionar certeza o verdadero conocimiento (Elósegui, 1993).

---

<sup>22</sup> Cabe decir que también resultó muy importante el aporte realizado por Locke en el terreno de la filosofía política, siendo precursor en la teorización del Estado de Derecho, en su obra: “Ensayo sobre el gobierno civil”.

Sobre el final del Libro I de su *Tratado* realiza un razonamiento peculiar acerca de la identidad personal, que goza de cierta notoriedad aún en nuestro tiempo, dado lo inesperado de su conclusión. No sin ironía, Hume sostiene allí que

...hay algunos filósofos que imaginan que somos concientes íntimamente en todo momento de lo que llamamos nuestro Yo, que sentimos su existencia y su continuación en la existencia, y se hallan persuadidos, aún más que por la evidencia de una demostración, de su identidad y simplicidad perfecta. (Hume 2001:190).

Desde su concepción, entiende que van acumulándose en la conciencia una serie ininterrumpida de percepciones particulares. Tales percepciones no podrán luego ser unificadas por el sí mismo, en su pretensión de alcanzar la cohesión de la identidad personal. Sobre esta premisa, concluye diciendo de los hombres "...que no son más que un enlace o colección de diferentes percepciones que se suceden las unas a las otras con una rapidez inconcebible y que se hallan en un flujo y movimiento perpetuo" (Hume 2001:191). Esto equivale a decir, ni más ni menos, que la identidad personal no es posible; o cuando menos que es ficticia, y forjada desde la imaginación, la memoria y el lenguaje, debido referido presupuesto de que el sí mismo no es capaz de permanecer inmutable<sup>23</sup>. Es que este self pensante que propone Hume no puede dejar de revelar, a fin de cuentas, sus resonancias cartesianas. Por ello mismo, y justamente por "...haber definido al yo como una sustancia pensante e inmutable, niega la posibilidad de conocer su identidad." (Elósegui, 1993:309).

### 3.3 El sí mismo –self-

“No soy quien he sido,  
ni seré quien estoy siendo.  
He sido, soy y seré,  
todos ellos,  
y ninguno.”  
Ignacio Rótulo

En la actualidad los términos *self* y *yo* cuentan con un camino recorrido en psicología, en el cual hay momentos en los que se identifican, y otros en los que se contradicen, (Vegh, 2010:19) lo que también ha dado lugar a algunas ambigüedades. Ambos pueden ser definidos de distintas maneras, de acuerdo a los intereses y filiaciones teóricas de los

---

<sup>23</sup> Sin embargo, esta idea se complejiza –y matiza- en los libros II y III, en donde se aleja un poco más del Yo cartesiano y admite a las pasiones. Estas darían mayor cuenta del yo empírico, que incluye a un cuerpo. Resultaría posible, además, acceder al self propio a partir de la *creencia* en su existencia.

autores. De todos modos tal inconveniente no es exclusivo de estos términos, puesto que el problema también se ha presentado con otras denominaciones empleadas para dar cuenta de la singularidad, como ser *personalidad*, *carácter*, o *identidad*. Ello se debe a que estos son "...términos que designan las más amplias síntesis o los núcleos esenciales que conforman la individualidad" (Aisenson: 1982:2).

Es justamente por tener en cuenta esta dificultad que se realizó un recorrido histórico previo, de forma de poder aproximarse a la cuestión considerando sus antecedentes, mucho antes de que la psicología, en cuanto tal, pudiera acceder a ella. De allí también la idea de la multirreferencialidad desde la cual se piensa en la problematización del sí mismo -en cuanto objeto teórico complejo- que como tal exige tener que recurrir a más de un enfoque (y más aun teniendo en cuenta que se repara en él al interior del fenómeno educativo).

Asimismo debe señalarse que igualmente se encuentran en los autores un buen número de coincidencias y acuerdos. La diversidad de definiciones acerca del self aumentó en términos exponenciales a partir de la década del setenta, lo que puede ser interpretado como "...una pluralidad necesaria en el análisis de un fenómeno complejo como el *self* (sí mismo)." (Codina, 2005:24).

Finalmente, no se pierde de vista que desde un análisis sintáctico, tanto "self" como "yo" son en primera instancia pronombres que designan a la primera persona del verbo (Fierro, 2005). Es decir que ambos hunden sus raíces en el lenguaje, por lo que en este capítulo habrá de continuar prestándosele atención a los significados de los términos utilizados, a partir del que éstos poseen en su lengua original. De cualquier forma y para establecer desde ya una precisión, indicar que la definición que quizás más se ajuste a lo que aquí se entiende por self –aunque esté ausente en ella el componente relacional, al que luego se atenderá- proviene del psicoanálisis, y afirma que éste

...se construye en el curso del desarrollo del individuo, apuntalándose en el cuerpo de manera de formar el sentimiento de una identidad personal total tanto en el plano corporal como en el plano psíquico, en el interior de las dimensiones espaciales y temporales. (Berquez, 1993).

### **3.3.1 Un punto de partida para el sí mismo**

"La vida es un camino hacia nosotros mismos."  
H. Hesse, Demian.

En la bibliografía es habitual el reconocimiento al trabajo del norteamericano William James -en sus *Principios de Psicología* (1890)- por ser el primero en abordar específicamente la cuestión del self o sí mismo, desde una perspectiva psicológica. De acuerdo a Seoane (2005:41) sería ésta "...afirmación muy discutible, aunque sin embargo es cierto que constituye el primer tratamiento sistemático del concepto en nuestra época científica". Casualidad o no, se da el hecho de que James, además de un psicólogo, haya sido también un filósofo, oscilando su actividad intelectual entre ambas disciplinas. Al respecto, Padilla (2010:106) señala que James busca una tregua:

...en la lucha permanente entre el afán de claridad completa y la tendencia a poner en duda los fundamentos, por un lado (es decir, la filosofía o metafísica), y la necesidad de construir teorías que puedan contrastarse con la realidad concreta (es decir, la necesidad de hacer ciencia), por otro.

En el capítulo dedicado a la conciencia del yo<sup>24</sup> de su referida obra, señala la estrecha vinculación que existe entre lo que una persona puede llamar su *yo*, y aquello que puede llamar *mío*. Este "mío" abarca desde las posesiones materiales hasta los logros personales y las emociones, las cuales terminan por asimilarse al self. Por lo que en una acepción amplia "...el self de un individuo es la suma total de todo lo que PUEDE llamar suyo, no nada más su cuerpo y sus facultades psíquicas, sino su ropa y su casa, su esposa e hijos, sus antepasados y amigos..." (James, 1989:233).

Denomina a este self o mí, como el *self empírico*, diferenciándolo del Ego puro. Se entiende que tal distinción es significativa para la teoría psicológica, considerada ella en su generalidad. Como tal es capaz de provocar efectos a largo plazo en el estudio de la cuestión, alcanzando también a la presente tesis. Ello porque el self pasa a concebirse como un constructo teórico pasible de ser abordado como un objeto –empírico- por la psicología. Es decir que desde allí ya no se trataría más –o tan solo- de un self de corte netamente especulativo, en cuanto objeto de la filosofía.

El "renovado" self empírico de James se subdivide en: a) El self material; b) El self social, y; c) El self espiritual). Acerca del *self material*, dice que el *cuerpo* es la parte más interna de cada uno, seguido de la familia y las posesiones. Por su parte el *self social* remite al reconocimiento recibido de parte de los demás, pudiendo ser así posible dividir a este self

---

<sup>24</sup> Si bien en la edición en español de su obra (1989) el término se traduce con el pronombre *Yo*, en el original inglés la denominación es la de *Self*. Por tanto la traducción adecuada al capítulo sería: La conciencia del self. En adelante se adopta ese mismo criterio para el contenido del capítulo. En cambio cuando James sí se refiere al Yo, al describir lo que denomina como el Yo Puro, utiliza el término Ego, que de la lengua inglesa se traduce al español, justamente, como Yo. Algo similar ocurrió en la corriente de la "*Ego psychology*" del psicoanálisis norteamericano, a partir de H. Hartmann, quien da como sinónimos Yo y Ego. Posteriormente, y en ese mismo país, la línea iniciada por H. Kohut se refiere explícitamente al self, y a los objetos del self, y no ya al ego (Vegh, 2010).

en tantas imágenes como personas le reconozcan. Aquí, además de concebir esta multiplicidad atribuible al self, se destaca su naturaleza social y relacional. Ello involucra directamente al ambiente y a la intersubjetividad, además de que se desvía de la concepción predominante de un self unificado (viraje que de todos modos ya había sido anticipado por Hume).

En tercer lugar, el *self espiritual* -que comprende aún al self empírico- refiere a la dimensión subjetiva del individuo, incluyendo sus disposiciones psíquicas. Interesa destacar, de este denominado self espiritual, el que de él se diga que tales disposiciones psíquicas resulten ser su parte más íntima y perdurable, equiparándolas en sí mismas a la propia vida subjetiva. Todavía otro aspecto central de esta vida subjetiva, entendida como una corriente de la conciencia<sup>25</sup>, es que puede ser *sentida*, lo cual implica que ella no representa únicamente a un principio abstracto, de corte racionalista. Esto se explica, en James, por el papel que ocupan las sensaciones en la conformación del sí mismo. Es decir que a partir de la sensación -que proviene a su vez de un cuerpo- surge después la “corriente de conciencia” con la cual identifica al self.

Finalmente, resta señalar lo que James designa como “autosensación”. Las ideas que desarrolla al respecto se aproximan bastante al *sentimiento de sí*, trabajado por Freud. Como punto de partida de su descripción de la autosensación, James discrimina dos clases opuestas de afecciones: la autocomplacencia y la autoinsatisfacción. Entre ellas distingue a su vez un tono intermedio de autosensación –habitual y común a todos- que es independiente de razones objetivas. Concluye que lo que en verdad crea el autosenntimiento personal son los éxitos y los fracasos, que como tales condicionan la buena o mala posición de un sujeto en el mundo (James, 1989).

### 3.3.2 S. Freud: aproximación inicial

“El cuerpo humano es el carruaje; el yo, el hombre que lo conduce;  
el pensamiento son las riendas, y los sentimientos, los caballos.”  
Platón, Fedro

En Freud, al igual que sucedió con otros de sus conceptos centrales, el yo, y las instancias a él asociadas, atravesaron por sucesivas modificaciones a lo largo del tiempo. Pero fuera de

---

<sup>25</sup> Esta descripción de la conciencia se inicia en Locke, y continúa luego en Hume, a partir de una concepción asociacionista de la conciencia. Se gesta así el pasaje que va desde un hombre concebido con un alma, a otro concebido con una conciencia (James, 1989). Ya en la época de James el alma substancial era vista como un principio metafísico no comprobable y, por tanto, no compatible con las metas científicas. En este sentido, C. Jung (2009:15) afirmaba que desde “...la segunda mitad del siglo XIX se asiste al nacimiento de una psicología “sin alma”.

este hecho, cuyos alcances y consecuencias en la obra freudiana no pueden ser desarrollados aquí en profundidad, interesa realizar nuevamente algunas precisiones terminológicas. Previo a ello, es también de orden subrayar que el análisis conceptual efectuado por Freud permitió un progreso indudable en la cuestión, e influyó notoriamente en autores posteriores, en particular al interior del psicoanálisis, aunque no exclusivamente. Es por ello mismo que debe señalarse que sus trabajos en esta área marcan un camino a proseguir, lo cual también ocurre con el presente marco teórico. Dicha aseveración puede ser evaluada al tenerse en cuenta que el sentimiento de sí freudiano figura en el mismo título de esta tesis.

Dentro de la lengua alemana "...uno de los sentidos de la palabra "Ich" (yo) es "Selbst", el Sí mismo de una persona como totalidad." (Vegh, 2010). Esto revela la estrecha afinidad semántica entre ambos términos en su lengua de origen. Por otra parte el término anglosajón self se corresponde directamente al "das selbst" alemán, de la misma forma que en español self equivale a sí mismo. Por tanto en este punto no se encuentran equívocos, ya que en las tres lenguas mencionadas el significado del término es el -sí-mismo. En cualquier caso el constructo de self en Freud -que luego no terminó siendo mayormente profundizado si es que se le compara con la atención que sí obtuvo el yo- ocupa un lugar destacado dentro de su teoría. Con posterioridad a él y también dentro del psicoanálisis, los desarrollos más importantes aportados al concepto de self provinieron del trabajo realizado por D. W. Winnicott, al que le siguió luego el del psicoanálisis norteamericano.

### **3.3.3 S. Freud: el yo -el self- y el sentimiento de sí**

En la Introducción a "El yo y el ello" afirma Strachey (1923: 8) que del uso del "*das Ich*" (el yo) en Freud pueden discernirse dos usos principales:

...en uno de estos, el vocablo designa el sí mismo de una persona como totalidad (incluyendo, quizá, su cuerpo), para diferenciarla de otras personas; en el otro uso, denota una parte determinada de la psique, que se caracteriza por atributos y funciones especiales. (...) Pero en algunos de sus trabajos de los años intermedios, (particularmente en los vinculados con el narcisismo), el yo parece más bien corresponder al sí mismo (*das Selbst*).

Ese primer uso freudiano del yo *remite* al self, y por ende reafirma la “asociación” antes establecida de estas dos instancias entre sí. El segundo uso que señala Strachey, aunque no profundizara allí en él, se ajusta más a la idea del yo como instancia, diferenciada de un self (selbst). Pero finalmente apunta que es en particular en el trabajo sobre el narcisismo en donde Freud hace corresponder directamente al yo con el sí mismo, confirmando así esa suerte de equivalencia conceptual, al menos durante ese período. El trabajo de elaboración teórica acerca del yo había despertado el interés de Freud ya desde su Proyecto de psicología (1895). Luego se amplía y ajusta hasta el citado trabajo de 1923, con la introducción de la segunda tópica (Yo, Ello, Superyó). Es en ese último trabajo donde la instancia del yo es trabajada en mayor detalle, siendo incorporada plenamente a la metapsicología.

Pero también en ese trabajo –intermedio- del narcisismo (Freud, 1914) se produce una innovación en la teoría que merece la atención. Allí introduce Freud una nueva instancia psíquica, encargada de la observación de sí, a la que denomina “ideal del yo”, sustento de lo que luego será el superyó<sup>26</sup>. Señala que lo que el hombre adulto *proyecta* para sí como su propio ideal, reaparece allí en lugar del narcisismo infantil perdido, haciéndose referencia al narcisismo primario. En este último, el niño se toma a sí mismo *directamente* como su propio ideal (Freud, 1914). Pero en la conformación de esta instancia del ideal del yo también interviene, además del narcisismo infantil, la conciencia moral. Esta va instaurándose a partir del vínculo sostenido con los progenitores, al que le sigue después el que se mantiene con los educadores y, en un sentido amplio, con el conjunto de la sociedad. Ello le asegura una función más que importante al “otro” en su teoría en lo que refiere a la conformación del psiquismo temprano, idea que será luego retomada y ampliada por Winnicott en relación al surgimiento del self.

Ahora bien según Freud, (1914) es a partir de las relaciones que establece el yo con el ideal, que se deriva el *sentimiento de sí*<sup>27</sup>. Este va conformándose a partir de distintas vías, por lo que una parte “...del sentimiento de sí es primaria, el residuo del narcisismo infantil; otra parte brota de la omnipotencia corroborada por la experiencia (el cumplimiento el ideal del yo), y una tercera, de la satisfacción de la libido de objeto” (Freud, 1914:97). Respecto de esta hipótesis freudiana sobre el sentimiento de sí interesa para la presente tesis, por las posibilidades que ofrece a la investigación, la segunda de ellas, la que marca la relación del sí mismo con su propio ideal. Tal como fuera mencionado, ello se vincula con la

---

<sup>26</sup> Aunque en ocasiones –y también en este caso- al referirse a esta instancia psíquica empleara ambas denominaciones de manera indistinta.

<sup>27</sup> En alemán: “*Selbstgefuhl*”. Se señala específicamente este significado para marcar la diferencia con el término autoestima, que no es trabajado en la presente Tesis. El sustantivo *Gefuhl* es traducido al español como sentimiento, emoción, o sensación. De allí que *Selbstgefuhl* pueda traducirse, literalmente, como sentimiento de sí.

autosensación de la que hablaba W. James, la cual era “sentida” a partir de los éxitos o fracasos vitales. Pero en la teoría freudiana dicha idea se complejiza, puesto que esa suerte de vivencia interior del yo respecto a sí mismo es cotejada con el narcisismo infantil, el ideal del yo y la satisfacción libidinal.

Para dar cuenta del yo freudiano y distinguirlo más claramente de lo que entiende por el self, es preciso retornar al citado trabajo de 1923. Allí, el yo aparece teorizado como la instancia encargada de detectar los peligros internos y externos. Se ve así obligado a tener que lidiar con las exigencias instintivas, el superyó y la realidad, cumpliendo funciones de mediación o actuando, él mismo, como un mediador. De esta manera el yo

...se empeña en hacer valer sobre el ello el influjo del mundo exterior, así como sus propósitos propios; se afana por remplazar el principio de placer, que rige irrestrictamente en el ello, por el principio de realidad. (...) El yo es el representante de lo que puede llamarse razón y prudencia, por oposición al ello, que contiene las pasiones. (Freud, 1923:27).

Sin embargo esta afirmación no deja de ser problemática al interior de la propia teoría freudiana<sup>28</sup> puesto que el yo, al ejercer funciones defensivas, opera también desde el inconciente. De forma que no resulta simple establecer el ajuste entre esta perspectiva de un yo inconciente con su previa caracterización de instancia racional e instrumental, puesto que ahora ella contiene también el germen de irracionalidad propia del inconciente. Puede notarse entonces como en este punto los dos aspectos del yo –el racional y el irracional– coexisten, lo cual implica que ambos resultan, para el mismo Freud, difíciles de conciliar teóricamente.

Por otra parte, el yo es también definido por Freud (1923) como una “esencia-cuerpo”, originándose a partir de las sensaciones corporales. Entre ellas, las más relevantes son las que parten de la *superficie* del cuerpo, la piel. En este sentido, y al igual que sucede con el sí mismo, el cuerpo aparece asimilado más o menos directamente al yo. Al respecto concluye Freud (1923:26) -en una afirmación que no deja de ser un tanto hermética- que ese yo es “...sobre todo una esencia-cuerpo: no es sólo una esencia-superficie, sino, él mismo, la proyección de una superficie.” Es en esta interrelación yo-cuerpo donde se produce lo que puede denominarse como la vivencia de la encarnadura del yo en el cuerpo,

---

<sup>28</sup> Hecho que por cierto no escapa a su autor, quien afirma que también “...una parte del yo, Dios sabe cuán importante, puede ser icc, es seguramente icc.” (Freud, 1923:19).

lo cual también da cuenta del inicio del yo como instancia psíquica particular, al interior de un sujeto<sup>29</sup>.

Ya sobre el final de este apartado, señalar la coincidencia que se mantiene con Vegh (2010:131) cuando afirma que desde el principio "...parece que este concepto de *Self* tiende a acentuar, en contra del concepto del Yo autónomo, libre de conflicto, una dimensión del afecto, una dimensión libidinal." Es decir que el sí mismo, al ser autopercibido desde una suerte de "carga" afectiva, se manifiesta interiormente como un sentimiento que se encuentra más acá del lenguaje. Por ello se remarca el proceso que atraviesa el sentimiento de sí, presentado en "...primer lugar como expresión del grandor del yo" (Freud, 1914:94) momento en el cual puede encontrar la autosatisfacción en su propia libido narcisista. Pero luego irá mucho más allá de esta, puesto que el narcisismo primario se encuentra teóricamente clausurado al mundo exterior y sus objetos. Ya en la fase inmediatamente posterior del narcisismo secundario –donde se prefigura el ideal- la necesidad de establecer un vínculo con el otro se torna manifiesta. Más aún, de lo que se trata es del amor de ese otro, y ello al punto que "...el no-ser-amado deprime el sentimiento de sí, mientras que el ser-amado lo realza". (Freud, 1914:95).

#### **3.3.4 D. W. Winnicott: el self en un sistema relacional**

"...al final uno tiene que empezar a amar para no caer enfermo, y por fuerza enfermará si a consecuencia de una frustración no puede amar."

S. Freud (1914)

Como fuera ya anticipado, en esta indagación teórica sobre el self resulta ineludible detenerse en los aportes realizados por D. W. Winnicott. Se pretende con ello lograr un mayor nivel de articulación teórica al revisar su propio concepto de self, a partir del punto en que éste queda planteado en Freud. Se considera que las contribuciones del pediatra y psicoanalista inglés permiten comprender con mayor claridad el sentido evolutivo y relacional del sí mismo, a partir de la atención puesta en los vínculos que establece con su ambiente inmediato. Se entiende que este aspecto es de fundamental importancia, y es por ello mismo que es tenido en cuenta en el abordaje metodológico (al incluirse a las familias). Definido en sus propias palabras (Winnicott, 1971, citado en Berquez, 1993:148) "...el *self*,

---

<sup>29</sup> Como se verá a continuación, este aspecto si se quiere de carácter evolutivo en referencia al desarrollo del self, aparece trabajado de manera más explícita en D. W. Winnicott.

que no es el “yo” (*ego*), es la persona que yo soy (*me*), que no es otra que yo: una totalidad que se funda en el desenvolvimiento del proceso de maduración”.

En la concepción winnicottiana del self, el cuerpo también ocupa un lugar central, puesto que éste conforma la base sobre la cual se producen las sensaciones, que luego habrán de transformarse en contenido simbólico al interior del psiquismo. El cuerpo propio, en el proceso de integración progresiva que experimenta el niño pequeño, se relaciona con el ambiente a través de las sensaciones –corporales- y en particular a través del contacto con la madre. En este niño en desarrollo la correspondencia entre el cuerpo y la psique no es lineal, puesto que no existe al comienzo, entre ellos, una identidad inherente. Luego -y en la salud- se va produciendo una superposición que hace que sus fronteras se diluyan, en la cual la identidad entre ambos resulta finalmente establecida (Winnicott, 1993). Pero al inicio, y mucho antes de que ello acontezca

...el bebé empieza a relacionarse con objetos que presentan cada vez menos el carácter de fenómenos subjetivos y, cada vez más, el de elementos percibidos objetivamente como "distintos de mí". Ha empezado a establecer un self, una unidad que está contenida físicamente dentro de la envoltura corporal de la piel y, a la vez, está integrada psicológicamente. (Winnicott, 1963)

Así en un principio, vía sensaciones e impulsos, este self en contacto con su entorno va conformándose dentro de las fronteras de su misma piel. Para que ello tenga lugar, el contacto del niño con la realidad requiere de la *transicionalidad*, a la cual se alude en dos sentidos. El primero de ellos remite a la utilización de un objeto -transicional- en particular, con el cual el niño, demarcando un límite, comienza a adquirir un no-yo. En una acepción más amplia, el término refiere al conjunto de las experiencias producidas en las interacciones con el mundo externo, dando lugar a los fenómenos transicionales (Winnicott, 2007). Se vuelve así posible para el niño transitar su camino hacia la realidad compartida. Para que ese proceso psíquico fundante se produzca se requiere, y de manera constante, de la presencia y el sostén emocional de un otro significativo (Zirlinger, en Vegh, 2010).

El otro significativo no es otro que la madre o su sustituto. El contacto corporal entre ambos comienza a partir de la necesidad nutricia del bebé, siendo el pecho materno su fuente de satisfacción primaria. Al decir de Winnicott si *todo va bien*, la madre será lo “suficientemente buena” como para lograr interpretar las necesidades del niño, mediante una adaptación activa a este. Luego, a medida que el niño se desarrolla y su capacidad para hacer frente a la frustración va acrecentándose, la madre irá retirándose gradualmente de esa posición de

adaptación –casi- total a él (Winnicott, 2007). Este conjunto así descrito constituye lo que también se denomina como la estructura “bebé-ambiente” (Berquez, 1993).

Vinculado a ello, también resulta de importancia la contribución que realiza Winnicott con su idea del “holding”, referido a la función materna y a la madre suficientemente buena. Este sostén materno o holding es fundamental en la constitución psíquica del niño, y se anuda además al “holding environment,” o ambiente facilitador. Este aspecto es uno de los que se privilegia en el trabajo de campo, a partir del lugar asignado a las familias en la presente tesis. El sentimiento de sí depende en buena medida del modo en que, previamente, va conformándose el sí mismo del niño, ligado de manera indisoluble al ambiente en el que este se desarrolla. Se asocia también a ello la idea, extraída de estudios acerca de la resiliencia, (Silva, 1999; Vanistendael, 1996) que destaca la importancia de la presencia de al menos un adulto referente que acepte al niño en su totalidad como persona. Podría decirse que esta línea del análisis desemboca, a partir de la atención prestada al medio familiar, en indagaciones en torno del amor, o del ser amado, como condición central del sentimiento de sí (y también del rendimiento escolar).

### 3.3.5 Verdadero y falso self

“Una proposición que ni es necesariamente verdadera ni necesariamente falsa se llama *contingente*.”  
Copi & Cohen

La distinción entre self verdadero y falso ocupa un destacado lugar en las contribuciones de Winnicott sobre el tema. Si el referido proceso entre madre e hijo no logra efectuarse de la manera esperada, el niño comienza a posicionarse frente a la realidad desde el acatamiento, en lugar de hacerlo desde la creatividad (Winnicott, 2007). De forma que si esta posición sumisa es la que prevalece en la conformación del self temprano del niño, acaba por dar lugar a un falso self.

De todos modos, indicar que el falso self también se encuentra presente en la salud, a la manera de una constelación defensiva, y bajo la forma de un renunciamiento a la omnipotencia y el proceso primario. Viabiliza así una adaptación acorde a las normas sociales, manifestándose mediante una actitud social “cortés y educada.” (Winnicott, 1960). El falso self cumple entonces una importante función adaptativa, a pesar de que luego pueda “ocultar” al verdadero self, incluso durante toda una vida. Si ello ocurre efectivamente, acaba provocando una “...sensación de irrealidad o un sentimiento de futilidad.” (Winnicott,

1960) Para que esto suceda –o no- es significativo cómo el niño responde al *gesto* realizado por su madre. En el falso self el gesto materno inhibe, sustituyéndolo, al gesto espontáneo que el niño intenta crear, dando así lugar a una sobreadaptación.

Su contracara, el self verdadero, irá creándose a partir del gesto espontáneo del niño. Para ello es fundamental que éste pueda contar con un ambiente facilitador, proporcionado por una madre lo suficientemente buena. Winnicott identifica a este self verdadero con el impulso creador, con aquello que representa a lo genuino y espontáneo, en contraposición al acatamiento propio del falso self. Al constituirse desde “lo verdadero”, habilita el camino *hacia* la independencia, haciendo que la vida sea sentida como realmente digna de ser vivida. Ese *sentir*, además de retornar como un aspecto central en la comprensión del self, lo reintegra a su sustrato experiencial. Se alude nuevamente a la idea de que el self no puede ser comprendido tan solo como una abstracción teórica, o como un proceso puramente racional que ocurre en la mente de un sujeto. Se trata más bien de un centro o núcleo vivencial del sujeto *en* la experiencia (Zirlinger, en Vegh, 2010).

Finalmente, se imponen unas reflexiones que permitan problematizar los conceptos de verdadero y falso self trabajados por Winnicott. En los extremos que representan, ambos remiten a lo sano y lo patológico, aunque sin embargo se dice que coexisten en el niño o el adulto sano. Siendo así puede predominar uno u otro en grados diversos, de acuerdo al tiempo vital o situacional que atraviese un mismo sujeto. Es de esperarse, igualmente, que el self verdadero logre prevalecer por sobre el falso, puesto que aquel responde a la salud y la creatividad mientras que este lo hace al acatamiento y la pasividad. Esta argumentación lleva a Winnicott (2007:94) a concluir que su teoría “...incluye la creencia de que vivir en forma creadora es un estado saludable, y que el acatamiento es una base enfermiza para la vida.” Sobre esto último sería difícil mostrarse en desacuerdo.

No obstante lo expuesto, se considera que las denominaciones de “verdadero” y “falso”, en tanto descriptores del sí mismo, provocan una división taxonómica demasiado categórica. Ambos términos conllevan una apreciación que puede ser inadecuada, respecto a la forma en que puede pensarse al otro y, también, a la propia mismidad. La dualidad resulta allí demasiado marcada, y quizás a propósito.

Por lo demás, la concepción de que el self verdadero pueda permanecer allí “oculto”, esperando su oportunidad para manifestarse, tampoco resulta del todo convincente. Si es que actúa como una instancia defensiva, o comúnmente frente a ciertas exigencias sociales, significa que entonces se encuentra operando en *todo* momento, sin que le sea necesario

escondarse. Además no se comprende por qué la adaptación y la cortesía habrían de identificarse *necesariamente* con un término que las asocia con lo falso, con lo que esto involucra. Las mismas también podrían ser, sin más, verdaderas “a secas”, y ello sin tener que ser explicado desde el recurso de la defensa.

Precisar finalmente que este cuestionamiento de los términos utilizados por Winnicott no implica que haya una discrepancia respecto a lo que ellos intentan representar teóricamente. Más aún, se acepta sin reservas la distinción entre creatividad y acatamiento como modos de expresión de un self sano o “enfermizo”, aunque no así la pertinencia de la utilización de los vocablos verdadero y falso. Por lo demás -y de manera un tanto sorprendente- al decir del mismo Winnicott (1993:151) sobre la conveniencia o no del uso de la palabra “creación” (o creatividad) en alusión a su teoría del self verdadero, concluye que ésta bien podría “...suplantarse por otra más universalmente aceptable o comprensible. *Las palabras no importan*”. (El subrayado es nuestro).

### **3.4 El autoconcepto (self concept)**

Como fuera referido en el capítulo anterior, a partir de los años setenta se produce en la psicología norteamericana una proliferación de trabajos sobre el self (Codina, 2005; Muñoz, 2011; Seoane, 2005; Peralta y Sánchez, 2006). Anteriormente las variantes del psicoanálisis realizadas en ese mismo país también daban cuenta del interés por el concepto. Allí se enfatizan los aspectos concientes y adaptativos del self, así como sus dimensiones evolutiva y relacional<sup>30</sup>. Esto ocurre en buena medida por las influencias de otras orientaciones disciplinares, como ser la antropología o la sociología, las cuales también habían abordado y utilizado el concepto, desde sus respectivos parámetros<sup>31</sup>. Además cabe mencionar que en ese país y desde la psicología cognitiva se han realizado numerosos trabajos e investigaciones acerca del self, con atención a diferentes contextos, entre ellos el educativo. Dentro de ese marco, el autoconcepto suele medirse en relación a la motivación y la autoestima.

Introduciendo un nuevo aspecto puede decirse que en psicología, dentro de esa diversidad conceptual, se encuentran las posiciones teóricas que sostienen la unicidad del self, y aquellas que se afilian a la idea de que éste es múltiple. Según Lahire (2012:96) la primera

---

<sup>30</sup> En esta línea del psicoanálisis norteamericano destacan los trabajos de H. Hartmann, H. Kohut, G. Allport, C. Rogers, R. Spitz, y E. Erikson.

<sup>31</sup> En este caso, F. Boas, M. Mead, G. H. Mead, E. Goffman.

posición mencionada se apoya en un fundamento de tipo sociológico, que necesita de la “...ilusión de un yo unificado, homogéneo, coherente...” que pueda garantizar “...una clase de perennidad y de permanencia de una identidad personal coherente y uniforme”.

A partir del recorrido teórico previamente realizado, pudo constatar que la segunda perspectiva se inicia en psicología con W. James, quien describe un self compuesto por distintas dimensiones de análisis. Luego, y ya con el modelo freudiano de la psique, se comprende al sujeto dividido en una parte consciente y otra inconsciente. Allí el self actuaría como un componente diferencial del yo, conformándose en base a las identificaciones primarias y secundarias. Al interior del aparato psíquico, se mantiene a su vez en estrecha relación con otras instancias del psiquismo, en particular con el ideal del yo, lo cual le hace medirse consigo mismo, en función de sus logros en la realidad. Esto es lo que daba cuenta del sentimiento de sí.

Luego, aún desde el psicoanálisis y con los aportes de D.W. Winnicott, el self aparece como una instancia experiencial que necesariamente establece relaciones con su ambiente. A partir de allí es que puede enunciarse el lugar preponderante del vínculo en las relaciones tempranas que establece el infante, mayormente aquel que mantiene con su madre. Por último, agregar aquí que esta suerte de núcleo vivencial, estrechamente ligado a las sensaciones provenientes del cuerpo -y que no se encuentra dado desde el inicio de la vida- se caracteriza por su variabilidad y plasticidad.

De acuerdo a Harter (1999, citada en Muñoz, 2011:14) el autoconcepto admite ser descrito de dos maneras. O bien como una esfera específica, en la que distingue diferentes variaciones del autoconcepto (emocional, académico, etc.) aplicado a distintos ámbitos; o bien como un autoconcepto global, que representa al sí mismo como un todo, y no como una suma de representaciones determinadas. Expuesto en esos términos, no resulta sencillo el adoptar definitivamente una u otra posición, puesto que si se entiende que el autoconcepto es global, entonces podría objetarse que sus componentes también se pueden aislar. Por otra parte, si se le ve como una esfera específica, ello implicaría que su globalidad habría de dejarse de lado.

Puede razonarse entonces que inclinarse a que el autoconcepto sea multidimensional y flexible- tanto como el propio self del cual se deriva- en lugar de unívoco e inmóvil, no hará luego suponer que por ello será indeterminado o caótico. Por esto mismo es que se piensa más en un autoconcepto considerado en su globalidad, aunque también de alguna manera focalizado en una esfera específica (que en este caso involucra al autoconcepto

académico). Se trata de un constructo un tanto elusivo y sujeto a distintas interpretaciones, pero no por ello habrá de resultar inaprensible. Esto en lo que respecta a su comprensión teórica.

Cabe acotar que en la experiencia -y también en el trabajo de campo- se presenta como un hecho del orden de la vivencia personal. Eso genera una dificultad no menor, pues esa misma vivencia, del orden de lo íntimo, no tiene por qué resultar, así sin más, transferible a un otro. Pero quizás en ello radique uno de sus atractivos, el de poseer un cierto cariz inaccesible, incluso para el mismo sujeto. Igualmente también en este terreno habrá de resultar discernible, en la medida en que se presenta al análisis, dado que el autoconcepto "...incluye referencias a cómo se autopercibe la persona no sólo en lo físico (Infante y Goñi, 2009), en lo académico (Marsh, 1990), y en lo social (Madariaga y Goñi, 2009), sino también en su esfera más privada o personal." (Goñi, Fernández, Infante, 2012:39-40).

El autoconcepto, que se vincula aquí al rendimiento escolar, es así una dimensión psicológica capaz de dar cuenta de la propia visión del sí mismo. En razón de lo antedicho, no se desconoce que en tal descripción pueda incluirse una dimensión evaluativa, ligada a la autoestima. Pero ésta no interesa aquí primordialmente, puesto que no se pretende realizar un análisis de la autoestima en sentido estricto. De lo contrario, se trataría de *otra* investigación. Así, *no* se pretende concebir al autoconcepto desde la óptica de la psicología cognitiva, y como tal extraído de una mente, y atravesado por motivaciones y expectativas. Sencillamente, tal enfoque parte de otros supuestos, que van en una dirección distinta a la que aquí se trabaja. De modo que para no suscitar confusión con la terminología empleada y sus respectivas filiaciones teóricas, habrá de señalarse que el constructo del autoconcepto remite a la propia representación del sí mismo, y como tal es capaz de dar cuenta del sentimiento de sí. Implica así una creencia subjetiva, que además acarrea una afectividad ligada a ella. En este sentido resulta por tanto algo esquivo a una cuantificación, lo cual no implica que ésta no pueda, igualmente, realizarse (de hecho existen varias escalas orientadas a tal fin). Como constructo, resulta aquí útil en tanto permite focalizar en la globalidad del self, para luego ser relacionada con el propio ideal, la familia y el rendimiento escolar, en el marco de la institución educativa.

### **3.4.1 El autoconcepto, un autorreferente del self**

Se denomina autorreferencias -o autorreferentes- a la diversidad de categorías creadas para dar cuenta de las diferentes facetas a relevar en el self. Según

Codina (2005) son reconocidos en el *Index* de la American Psychological Association (APA), cincuenta y tres expresiones con el prefijo self, cuando en la década del sesenta bastaban tan solo cuatro. Es decir que existen actualmente, en un amplio abanico de autorreferentes, cincuenta y tres posibilidades de definirlo, en cuanto objeto de estudio. Esto responde al constante empeño por describirlo cada vez con un mayor nivel de detalle y precisión, aunque también al precio de parcelar cada vez más su análisis, quizás –o seguramente- en un grado excesivo. Sin embargo, es oportuno también aclarar rápidamente que existe un cierto orden jerárquico entre estos descriptores, que determina que unos pocos sean capaces de englobar al resto o, lo que es lo mismo, que muchos puedan resultar poco relevantes<sup>32</sup>. Entre los más conocidos y utilizados se encuentran el autoconcepto, la autoestima y la autoeficacia. Como se dijo de ellos interesa el autoconcepto, distinguiéndolo de la autoestima.

Ambos autorreferentes se relacionan directamente entre sí, influyéndose mutuamente. Esto al punto tal de que si no se les examina con atención, pueden llegar a confundirse. Frente a esta situación, habrá de decirse con Muñoz (2011:14) que una “...distinción simple entre ellos, y que suele usarse, define el autoconcepto como una *descripción* del self y la autoestima como una *evaluación* del self.” Sin embargo la cuestión no se zanja con tanta facilidad, ya que según Harter (1999, citada en Muñoz, 2011:14) en una descripción se haya implícita, también, una evaluación. Ello significa que cuando un sujeto da cuenta descriptivamente de su sí mismo, estaría involucrando, simultáneamente, aspectos autoevaluativos. La autoestima, entonces, habrá de comprenderse específicamente desde su componente evaluativo, dando cuenta de la satisfacción personal (Gargallo López, B. Garfella P. Fransesc P. Ros C. y Serra Carbonell B., 2009).

De manera que para acceder a una definición usual del autoconcepto -es decir a partir de aquella que genera mayores consensos en la bibliografía- habrá de tomarse la definición propuesta por Schavelson, Hubner y Stanton (1976, citado en Peralta y Sánchez, 2006:97). Estos autores definen el autoconcepto como la “...percepción que cada uno tiene de sí mismo, que se forma a partir de las experiencias y las relaciones con el entorno, en la que las personas significativas desempeñan un papel importante.” También según estos autores (citado en González, J. Nuñez, C. Glez, S. et al. 1997:285) el autoconcepto es multifacético, posee una ordenación jerárquica y mantiene una identidad estructural.

Introduciendo un nuevo matiz -y en relación a lo dicho precedentemente- se hace acuerdo con Codina (2005) en que el autoconcepto, en cuanto autorreferente, es no tanto un

---

<sup>32</sup> A modo de ejemplo, el autorreferente que figura en el lugar 27 de la lista de la APA, aparece bajo la denominación de Self Hypnosis (Autohypnosis). (Codina, 2005).

componente del self, sino un modo que éste tiene de manifestarse; y mantiene asimismo una relación de interdependencia con otros autorreferentes. Planteado en esta forma, y dependiendo de la orientación, puede ser estudiado mediante escalas estandarizadas o cuestionarios, y también mediante la observación y la entrevista.

Se entiende que se está ahora en condiciones de puntualizar con mayor claridad el motivo de la utilización del constructo del autoconcepto. El mismo puede resultar útil en la tarea de discriminar, en el análisis, las relaciones entre el sentimiento de sí y el rendimiento escolar destacado. En tal sentido, se partía de la hipótesis de que autoconcepto y rendimiento escolar se influyen recíprocamente. Es decir que sin perder de vista la multidimensionalidad referida al self, la atención se dirige hacia una dirección establecida. Ella no es otra que el sentimiento de sí, vinculado a la escolarización y el lugar que ésta ocupa en la dinámica familiar. Es así que se considera que el constructo del autoconcepto, tomado como una dimensión en la que el self puede manifestarse, habrá de resultar apropiado en la instancia del análisis.

En último término y en base a lo desarrollado anteriormente, se considera que introducir este nuevo aspecto no compromete el “equilibrio” del marco teórico. El mismo se encuentra en un punto en el cual resulta necesario complejizarlo cuánto sea posible, de acuerdo a los requerimientos que el mismo tema impone. En tal sentido, resta aún realizar la articulación con los dos apartados subsiguientes. Ello exige el cuidado atento de la unidad y coherencia globales, realizado desde la base de una ineludible vigilancia epistemológica.

### **3.5 La dimensión subjetiva**

“El amor es el cenit de la subjetividad.”

Julia Kristeva

#### **3.5.1 Aproximación conceptual**

El término subjetividad, asociado asimismo al de “producción de subjetividad”, es utilizado ampliamente por diferentes disciplinas en las ciencias sociales, y se le atribuyen diferentes significaciones. Al hablar de subjetividad, puede decirse para comenzar que ésta remite directamente a un sujeto. Ello lleva a su vez a plantear la siguiente interrogante: ¿De qué sujeto trata entonces esta subjetividad? También, aquí, las respuestas pueden ser diversas, de acuerdo al marco de referencia utilizado. Puede así considerarse al sujeto histórico,

aquel cuya subjetividad se conforma en función de una época; al sujeto social, atravesado por lo que esa sociedad espera de él en cuanto al cumplimiento de determinados roles; al sujeto político, marcado por una ideología y clase social, y así sucesivamente. Desde la óptica psicológica, que es la que aquí se despliega, habrá de considerarse en primer lugar a este sujeto en relación a su constitución psíquica, incluyendo en ella a su inconciente. Esto da nuevamente cabida al enfoque psicoanalítico. Seguidamente, se tomarán como referencia los aportes de la psicología histórico cultural acerca de la subjetividad.

En cuanto a la primera de estas vertientes puede decirse, de acuerdo a Bleichmar, (2004) que si bien resulta evidente que el ser humano cambia históricamente -por lo que ello interpela a la forma en que fue pensado inicialmente por el psicoanálisis- no deja sin embargo de estar constituido desde un psiquismo, y atravesado por la represión. Así, diferencia entre subjetividad y psiquismo, o constitución psíquica. Considera a la primera como un producto histórico, un efecto de variables que hacen a la construcción social del sujeto y que, por tanto, varía en las diferentes culturas. La segunda, en cambio, "...da cuenta de lo irreductible del modo de funcionamiento del inconciente como ajeno a toda significación, a toda intencionalidad..." (Bleichmar, 2004:5). Se considera muy relevante esta distinción, y por lo tanto se señala que, a lo largo del presente capítulo, en ningún momento habrá de equipararse psique con subjetividad.

Se entiende que ambas posiciones resultan compartibles, si es que son tomadas en forma separada. Por lo demás, se considera que este problema atraviesa a todo el presente marco teórico. Esto es, la intencionalidad de articular teóricamente lo que ocurre al interior del sujeto -más específicamente su sí mismo- con aquello que lo circunda y posibilita su despliegue. Por tanto, aunque resulte casi una obviedad, es pertinente señalar que siendo esto así, no es posible comprender satisfactoriamente estos procesos desde un único y excluyente marco teórico referencial.

De este modo, la distinción precisa entre ambos conceptos – psiquismo, subjetividad- no resulta del todo nítida, y más bien habría de considerarse a sus límites como una zona de transformación (Calzetta, 2008). Ello retrotrae al mencionado problema de la mutua irreductibilidad entre sociedad, cultura y psiquismo. Del lado del sujeto, se habilita también la consideración de aspectos determinantes, en su base de origen biológico -que resultan comunes a toda la especie- actuando como punto de partida para la constitución del psiquismo. Se trata de lo que puede denominarse como predisposiciones innatas, que luego habrán de ser complementadas, necesariamente, por la actividad de un otro auxiliar (inserto, a su vez, en un marco sociocultural). Desde la teoría psicoanalítica, es mediante las identificaciones que el psiquismo infantil comienza a incorporar los ideales y mandatos

parentales y sociales, culminando en la instauración del superyó. Por tanto también allí se reafirma esta idea de que “...la subjetividad no es ni pura interioridad, ni pura exterioridad.” (Carpintero, 2003:3).

A su vez se considera que -al igual que ocurre con el self- la subjetividad no puede dejar de ser experimentada y sentida por un sujeto, guardando así una estrecha relación con su propia interioridad. Igualmente ésta no resulta –necesariamente- inaccesible a un otro, ya que puede ser comunicada -o incluso advertida- de distintas maneras posibles. Entre ellas se encuentra la interioridad que puede ser pesquisada, a la manera de una “muestra”, con los medios de los que se dispone en una investigación. Igualmente se piensa que este atributo, propio de la intimidad en la que se desarrolla una vivencia subjetiva, responde a una cierta intransferibilidad de la *experiencia vivencial de sí*. En este contexto, señalar con Vygotski (1995:26) que “...la experiencia individual reside únicamente en su propia conciencia, y es, estrictamente hablando, no comunicable.”

Por otra parte, en la interacción cotidiana, el sujeto comparte sus propios sentidos subjetivos con los otros, por lo que éstos se transforman y recrean de manera continua (Calderón, 2011). Este proceso no es para nada lineal, y se haya además atravesado por una carga afectiva, que se entrelaza en la producción de esos mismos sentidos. Esto ocurre también al interior de las prácticas educativas institucionalizadas, que como tales tienen lugar en el marco específico de la institución educativa. En ese espacio, los vínculos que los alumnos – y sus maestros- van construyendo actúan dentro de una lógica propia, la de la escuela, que cuenta con sus propias reglas, tiempos y espacios. Es entonces en esta institución en donde también se despliega una subjetividad que va más allá del entorno familiar inmediato. Se establecen asimismo múltiples relaciones intersubjetivas, que contribuyen notoriamente en la construcción de la propia subjetividad, dejando así una huella en la historia personal de cada uno.

### **3.5.2 La subjetividad desde la psicología histórico cultural de Vygotski**

“Siempre se tiene una historia ¿Ha vivido usted sin historia? ¿Cómo se explica eso?”  
F. Dostoievski. Noches Blancas

Además de su vertiente filosófica –que no será revisada aquí- la categoría de la subjetividad se asienta en la psicología histórico cultural, impulsada inicialmente por el trabajo de Lev Vygotski. Sus contribuciones, en el marco de la psicología soviética, tornaron posible una

concepción particular y novedosa de la subjetividad humana. Dicho lo cual, debe acotarse que el concepto no fue trabajado de una manera directa en su obra, aunque igualmente permitió conformar una nueva base teórica desde la cual poder pensarlo<sup>33</sup>. El bagaje filosófico y epistemológico en el cual su teoría se asienta, desde una concepción materialista dialéctica de la historia, se constituye en un intento por superar la dicotomía entre lo individual y lo social (Hernández, 2008). Más aún, "...abre por primera vez la posibilidad de comprender la psique como sistema en desarrollo e inseparable de la cultura y la vida social." (González Rey, 2009:12). En la actualidad se continúan realizando esfuerzos teóricos y metodológicos tendientes a comprender a la subjetividad desde el marco de la psicología histórico cultural, pero desde una dimensión compleja, en lugar de dialéctica.

La psicología de Vygotski retoma del materialismo dialéctico el concepto de actividad, que une al de conciencia. De acuerdo a su concepción, es que intenta realizar un análisis de las unidades, y no de los elementos aislados entre sí. Al hablar de unidad se refiere a "...un producto del análisis que, contrariamente al de los elementos, conserva todas las propiedades básicas del total y no puede ser dividido sin perderlas." (Vygotski, 1995:24). Esta idea acerca de la unidad de análisis es también aplicada a la descripción del nexo entre lo afectivo y lo intelectual, siendo que "...cada idea contiene una actitud afectiva transmutada hacia el trozo de realidad al cual se refiere." (Vygotski, 1995:28).

La actividad es más que una respuesta o un reflejo, a la manera en que la veía el conductismo de su época. Asimismo, por su propia naturaleza, se encuentra en estrecha relación con el medio en el cual se despliega. Esto último va en contraposición a la psicología idealista de la época, que aislaba al psiquismo del medio. Así, encontró que la unidad que podía mantener las propiedades de las totalidades más complejas de la conciencia era la actividad misma.

Ahora bien, el concepto de actividad se encuentra también estrechamente relacionado al de mediación, y éste al de signo, siendo que los signos "...son utensilios que median la relación del hombre con los demás y consigo mismo." (Rivière, 1985:41). Es decir que en primer lugar, para la actividad, está el uso de las herramientas -entre ellas la mano en el hombre, producto de la evolución de la especie- y luego el mismo signo es comprendido como una herramienta más. En su función mediadora, el signo: "...actúa como un instrumento de actividad psicológica, al igual que una herramienta lo hace en el trabajo<sup>34</sup>." (Vygotski,

---

<sup>33</sup> Se recuerda que algo similar había ocurrido con el concepto de self en la obra de Freud.

<sup>34</sup> De todas maneras se encarga de aclarar de inmediato que se trata de una analogía y que, por consiguiente, no habrá de realizarse una identificación total entre los conceptos de signo y herramienta. No obstante, sí reafirma que la semejanza básica entre ellos se encuentra justamente en su función mediadora.

1979:88). Esta herramienta no es otra cosa que un producto de la cultura. Es en este marco que concibe a la conciencia conformada desde una estructura semiótica.

Para que el desarrollo tenga lugar y la conciencia humana pueda advenir, opera lo que denomina como “internalización”. Aquí se encuentra un importante cimiento para comprender los procesos que hacen a la constitución de la subjetividad. Así las funciones psicológicas superiores, cuya génesis responde a un proceso histórico cultural, se conforman mediante la internalización de los instrumentos y los signos, y en ello el lenguaje ocupa un lugar central. Por lo tanto aquello que en principio era externo pasa a localizarse -y a ocurrir- internamente, en un movimiento que va de lo interpersonal a lo intrapersonal.

En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos (Vygotski, 1979:94).

Los términos interpsicológico e intrapsicológico que aparecen en este conocido pasaje, también pueden ser leídos como lo intersubjetivo y lo intrasubjetivo. Ambos pares comparten la idea de que el movimiento se produce desde un afuera hacia un adentro. El mismo lenguaje, desde la temprana aparición de las palabras en el niño, tiene también una naturaleza social, siendo su función principal la de querer comunicar algo, fundando al mismo tiempo un contacto con el otro. Finalmente, su difundido concepto de la zona de desarrollo próximo también involucra un vínculo de trabajo intersubjetivo, al estar fundado en la cooperación, y destinado a promover los niveles de desarrollo del niño por encima de sus potencialidades actuales.

### **3.5.3 La psicología histórico cultural y la propuesta actual de la subjetividad**

“Mejor pues que renuncie quien no pueda unir a  
su horizonte la subjetividad de su época.”

J. Lacan

A partir de lo trabajado en el último apartado -y también en los capítulos anteriores- puede constatarse en primera instancia que la mirada psicológica realiza un esfuerzo por conciliar

lo social o cultural con lo individual, y lo afectivo con lo cognitivo, apareciendo siempre interrelacionados entre sí. En la actualidad, la noción de subjetividad retoma esta concepción integradora, pero permutando la concepción dialéctica por la compleja en el análisis de la psique. Así, si bien la dialéctica propició el avance de la psicología, "...su marco lógico-epistemológico se encuentra arraigado en la noción de escisión y separación de elementos, los mismos que, desde el pensamiento complejo se conciben como constitutivos y constituyentes y que no se separan sino que se distinguen." (Hernández, 2008:157).

Desde este nuevo punto de partida, interesa la categoría de subjetividad tal como ella es trabajada actualmente por el psicólogo cubano F. González Rey. El mencionado autor introduce a su vez la categoría de *sentido subjetivo*, entendida como "...la unidad psicológica en desarrollo que integra de forma inseparable procesos simbólicos y emociones, de forma que la emergencia de uno evoca al otro, sin ser su causa, y sin que exista ninguna linealidad..." (Citado en Calderón, 2011:205). Se trata de una visión claramente heredada de la concepción vygotskiana reseñada precedentemente, y surge a punto de partida de sus categorías de sentido y vivencia, que no pudieron llegar a ser desarrolladas completamente por el propio Vygotski. Así, la categoría de sentido subjetivo es construida como "...una vía para comprender los procesos psíquicos humanos, es decir, como producción subjetiva compleja de los sujetos concretos." (González Rey, 2009:6).

Los sentidos subjetivos son entonces el resultado de una producción, siendo que además ellos son múltiples, sobredeterminados y de "naturaleza" compleja. Se conforman teóricamente como un modo de articular en una nueva categoría -ubicada en un mapa conceptual que integra los cuestionamientos posmodernos al ideal de objetividad positivista- a los procesos de cognición y emoción. Es decir, se resitúa al sujeto en su complejidad subjetiva, tanto en lo referente a sus acciones en cuanto agente, como en las capturas que de él puedan hacerse desde la perspectiva de la investigación psicológica. En tal sentido, se intenta romper con la idea de que lo subjetivo se construye por oposición a lo objetivo, siendo este último un fuerte sedimento en la construcción racionalista que impregna a la ciencia moderna.

Otro aspecto que importa subrayar de esta categoría es que los "...sentidos subjetivos destacan los aspectos no conscientes de la vida psíquica como cuestión inseparable del desarrollo de la subjetividad en una perspectiva histórico-cultural..." (González Rey, 2009:14). Ello responde a la idea de una subjetividad no enclaustrada en un sujeto comprendido desde un marco racionalista, en el cual las emociones aparecen desvinculadas y subordinadas a su control conciente voluntario. Sujeto éste que, además, se sitúa

fácilmente en una especie de mente abstracta, separada de su propio cuerpo. En este caso, asociada a la idea de vivencia, se comprende entonces cómo el sentido subjetivo se inscribe justamente en un sujeto que no puede dejar de *sentir*.

Finalmente, y en tanto la subjetividad se construye en la acción y a lo largo de toda la vida a partir de múltiples variables intervinientes, la concepción del pensamiento complejo resulta útil para posibilitar un mejor entendimiento de dichos procesos. Es decir que la relación directa y lineal de causa y efecto no puede tener aquí cabida. Por lo que, y en base a lo antedicho, se comparte la idea de que

“...la teoría de la complejidad es una continuidad de la dialéctica; pero no una dialéctica que se cierre en nuevas síntesis sino una dialéctica que se abre a un finito de opciones dentro del contexto y que se teje en una infinidad de alternativas simultáneas...” (González Rey, 2005:382).

### **3.6 El rendimiento escolar**

“Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo,  
involúcrame y lo aprendo.”  
B. Franklin

#### **3.6.1 Consideraciones preliminares acerca de los términos “éxito” y “fracaso” asociados al rendimiento en la escuela**

A partir del recorrido teórico realizado hasta aquí en los capítulos precedentes, resta ahora abordar la cuestión del rendimiento escolar. Una de las preguntas iniciales, dentro de aquellas que comenzaron a despertar el interés en la realización de la presente investigación, se refería a cómo, en la institución escolar, algunos niños no sólo no “fracasaban”, sino que además lograban destacarse. Ello en referencia a sus niveles de aprendizaje, reflejados luego en sus calificaciones escolares a lo largo de su trayecto educativo. Por lo tanto, y en orden de comenzar a comprender teóricamente tal interrogante, habrá de considerarse en primer lugar al binomio éxito-fracaso.

Se entiende que los términos, o más precisamente las palabras que dan cuenta de la realidad que significan, no pueden resultar neutrales. Antes bien portan y acarrear, en sí mismas, toda suerte de derivaciones sobre esa misma realidad que contribuyen

simbólicamente a capturar. Puede decirse que esto es también aplicable a la misma investigación científica y al lenguaje académico –y particularmente en las ciencias humanas- a pesar de su nivel de formalización y abstracción. Es ese el caso del denominado éxito o fracaso, en referencia a los niveles de rendimiento esperados por la institución escuela.

No pueden dejar de notarse, en estos términos usualmente utilizados, resonancias de tipo político-ideológicas que van más allá de una simple descripción del fenómeno considerado. Al atribuirse esa significación -en particular la de fracaso- a un niño que no logra aprender de acuerdo a lo esperado, se compromete su propia percepción de sí (sentimiento de sí), además del de su familia de origen. En cuanto a su contracara, el éxito, decir que puede ser asociado a una forma del logro que va mucho más allá de un buen nivel de aprendizaje. Peor aún, ambas categorizaciones, con la carga que conllevan, pueden –y suelen- ser utilizadas como indicadores predictivos de toda una trayectoria vital. Ello sin dudas excede ampliamente al terreno de las aptitudes requeridas por el niño, en lo concerniente al rendimiento esperado en sus procesos de enseñanza-aprendizaje al interior de la institución escuela.

Realizadas estas precisiones, que también dan cuenta de un posicionamiento, se está en mejores condiciones de abordar estas categorías conceptuales. Porque no obstante lo dicho, tampoco se trata de suprimirlas, puesto que resultan términos académicamente consensuados, y de los cuales se han construido métodos, teorías e indicadores que procuran dar cuenta de ellas. Por lo tanto el negarlas resultaría improcedente; del mismo modo en que lo sería el adoptarlas desde una mirada ingenua.

### **3.6.2 El rendimiento escolar**

“La vida florece por el trabajo, vieja verdad.”

Arthur Rimbaud

Para discriminar a las variables que inciden en el rendimiento escolar puede realizarse una primera distinción, permitiendo separar a las variables personales de las contextuales. También se las puede llamar endógenas y exógenas, respectivamente (Salinas et al, 2010). Las variables personales son aquellas que tienen al alumno como centro de análisis, prestándose atención –entre otras- a su inteligencia, motivaciones o autoconcepto. Las contextuales o socioambientales se refieren mayormente a la familia y su entorno social, económico y cultural. También se encuentra dentro de este marco contextual a la escuela como institución educativa, incluyendo por ejemplo al clima escolar, así como a las distintas

modalidades pedagógicas y didácticas que aquella pueda implementar. (González Prienda, 2003:248).

La cuestión del desempeño escolar también es abordada desde diversos ángulos por la psicopedagogía. Uno de ellos es el que trabaja el concepto de modalidad de aprendizaje, en la búsqueda del reconocimiento de la singularidad de ese niño que aprende, en un escenario relacional (Fernández, 2003). Sintéticamente, puede decirse al respecto que a punto de partida de los conceptos piagetianos de asimilación y acomodación, se advierte la relación que el aprendiente establece con los objetos a conocer. Esa relación será mediada por el otro, el enseñante, quien desplegará, a su vez, su modalidad de enseñanza. Cabe señalar que ese enseñante no remite solo a un maestro en la escuela, sino también a la familia, como primer grupo básico de pertenencia del niño.

Esto refiere a una forma de categorizar al fenómeno del aprendizaje, que cuenta con un "...conjunto de aspectos (conscientes, inconscientes y preconscientes) del orden de la significación, de la lógica, de la simbólica, de la corporeidad y la estética." (Fernández, 2003:98). La modalidad de aprendizaje saludable sería aquella contraria a una rigidización, en cuanto a la utilización de las herramientas y las significaciones empleadas sobre el objeto a conocer. Entonces, para que el aprendizaje tenga lugar, habría de producirse un equilibrio entre los mencionados procesos de asimilación y acomodación.

Esta perspectiva resulta importante para el trabajo que aquí se realiza, puesto que lleva a considerar con atención al niño que se encuentra "más acá" de sus resultados y calificaciones escolares. Esto es, si es considerada con cierta ligereza, una alta calificación habría de equivaler, sin más, a éxito y salud. Pero también a punto de partida de lo ya expuesto anteriormente acerca del sí mismo -y sus relaciones con su ideal, expresadas en un autoconcepto que se despliega en una dimensión subjetiva- tal vinculación no habrá de resultar tan simple. Dicho en otros términos, el sentimiento de sí de un niño o niña que obtenga buenos resultados escolares -así como el modo en que se vincula con ese saber transmitido y asimilado- en el marco de sus relaciones institucionales y familiares, no tendrá por qué hallarse exento de conflicto. Por lo demás, no habrá de asociarse simplemente éxito a felicidad ni, tampoco, a ausencia de conflicto (si es que tal cosa fuera posible).

Puede así afirmarse que el rendimiento escolar se encuentra sobredeterminado, siendo la resultante compleja de cualidades individuales, del medio socio familiar y de la realidad escolar. (Morales et al, 1999). Ello también da cuenta de un análisis que habrá de buscar integrar estas múltiples interacciones, independientemente del punto o foco central que haya sido privilegiado.

Como fuera dicho anteriormente en los antecedentes, la mayor parte de las investigaciones realizadas acerca del rendimiento escolar se han dedicado a comprender y explicar las variables que conducen al fracaso, en orden de lograr revertirlas y así aportar a la solución del problema. Como también se afirmaba, el enfoque que aquí se desarrolla apunta exactamente hacia la dirección contraria, es decir hacia el buen rendimiento. Por ello ha debido recorrerse hasta aquí un largo camino, en la tarea de construir un marco teórico que pudiera dar cuenta de algunas de las variables que aportarían a su esclarecimiento. Por otra parte, al tratarse de un ángulo de investigación relativamente novedoso aún, se da el hecho de que no existan -estrictamente y desde la perspectiva aquí adoptada- demasiadas conceptualizaciones al respecto. En cambio el denominado fenómeno del fracaso escolar se encuentra frente a un escenario teórico que cuenta con un desarrollo notoriamente más amplio. Por lo tanto, para continuar avanzando en la comprensión del buen rendimiento, éste habrá de poder definirse inicialmente en función de su polo contrario, el del fracaso.

### **3.6.3 Acerca del fracaso escolar: síntesis conceptual**

Puesto que fracaso y éxito escolar constituyen un binomio, o la cara y cruz de una misma moneda, resulta pertinente realizar una breve caracterización de aquello que se entiende por fracaso. De esta forma, tomando al polo opuesto del término que aquí interesa, éste último podrá también reconstruirse a través de su negativo, es decir justamente por aquello que *no* es.

En las sociedades latinoamericanas en particular, debido a un ya dilatado fenómeno de fragmentación social –y sus consecuentes procesos de exclusión- pareciera un hecho incontrastable el que muchos de los niños que transitan por la escuela no logran aprender, o por lo menos no de la forma en que aquella pretende. Ello responde también a la masificación de la escolarización, resultando en una consecuencia no deseada de un sistema educativo que apuesta e invierte con miras a obtener mayores niveles de inclusión. Esto sobre todo a nivel de educación secundaria, aunque no exclusivamente, en donde es un hecho conocido que los resultados educativos no son los esperados, así como tampoco sus niveles de egreso. Pero este sesgo social del problema no es excluyente, aunque en menor grado, de sectores socioculturalmente más favorecidos, con niveles económicos medios o incluso altos. De modo que se encuentran también presentes las dificultades de aprendizaje –y la denominada patologización de la infancia- en ámbitos en los cuales las necesidades básicas se encuentran satisfechas.

Es decir que fracaso escolar no es equivalente, de forma lineal, a pobreza. Del mismo modo, las carencias económicas no impiden, por y en sí mismas, un buen desempeño escolar. No obstante, sí es claro, y ha sido confirmado por diversos informes e investigaciones a nivel nacional (ANEP, 2005; UNICEF, 2010) que los mayores índices de repetición y desafiliación se encuentran entre el segmento de la población más vulnerable, asignándose particular relevancia al medio social y familiar de origen del niño en dicha ecuación. Lo que quiere decirse es que a pesar de ello, no significa que luego deba partirse del supuesto de que, puesto que se trataría de niños “deficitarios”, entonces no lograrían aprender, ya que todos los intentos en tal sentido estarían condenados al fracaso de antemano.

El fracaso escolar remite así a una multiplicidad de causas, constituyéndose en un fenómeno complejo y multidimensional, pasando, de acuerdo a la concepción teórica desde la que se parta, a privilegiar unas por sobre otras. En base a ello es que puede afirmarse que el problema del fracaso escolar requiere –en la teoría y en la praxis- de abordajes interdisciplinarios. No en vano se encuentra al campo de las denominadas ciencias de la educación, entre las cuales se haya presente desde sus comienzos la psicología.

Entre otras perspectivas posibles, decir que puede entenderse al problema desde el niño (modelo individual) categorizado como carente, lento o no dotado; puede también extraerse la explicación de corte más sociológico clásico, que “responsabiliza” a la familia por una deficiencia sociocultural (capital cultural, capital escolar); así como también es posible abordarlo desde la concepción que cuestiona el interjuego entre las clases hegemónicas y subalternas -Corriente Crítica- (Nogueira, en Elichiry, 2004). Más recientemente, se habla del fracaso de lo escolar, o del fracaso de las políticas e instituciones educativas, y no -tanto- del niño que no aprende. Se encuentran así también análisis etnográficos, lingüísticos, psicolingüísticos, los centrados en el Profesor y en las interacciones con los alumnos; los que se detienen en las interacciones del grupo, en la dinámica y clima de la institución escolar, o en las relaciones familia-escuela.

Finalmente, y en orden de lograr caracterizarlo con mayor precisión, se adopta el criterio de que el “...fracaso escolar es una forma de exclusión social temprana cuyos signos más frecuentes son: rendimiento insuficiente, comportamiento conflictivo, ausentismo (asistencia insuficiente y abandono intermitente), repetición, extra-edad y desafiliación educativa.” (Kachinovsky, 2012:27).

### 3.6.4 El buen rendimiento escolar: oposiciones

Haciendo una suerte de juego de oposiciones esta última definición adoptada podría tomarse, punto por punto, como la contracara del fenómeno considerado como el éxito escolar. Esto es, el buen rendimiento escolar, o directamente aquellos niños que logran destacarse en su clase, no podrán encontrarse comprendidos dentro de estos indicadores, salvo quizás por el comportamiento conflictivo. Sobre este último, se admite sin reservas que bien podría encontrarse presente en niños de buen rendimiento, siendo tal vez causado por dificultades en el control de los impulsos, problemas vinculares con sus pares o maestros, o ante la emergencia de –inevitables- situaciones conflictivas. Es decir que un mayor potencial intelectual no equivale a ausencia de conflicto, sea a nivel individual, familiar, o vincular en un sentido amplio. Por ello mismo es que este factor no fue incluido en el criterio de selección de los casos, puesto que las calificaciones de que se disponían también contemplan al ítem: “conducta” (además de: “aplicación”).

Por lo demás -de acuerdo a lo antedicho y contraponiéndolo con la definición de fracaso- si el rendimiento es destacado, lógicamente no podrá resultar, a un mismo tiempo, insuficiente. En este punto ambos términos se encuentran en su máxima oposición, en donde el buen rendimiento implica justamente todo lo que el fracaso no es, y viceversa. En cualquier caso el rendimiento destacado en la escuela puede ser inestable, medido en períodos de tiempo breves o prolongados (por ej. en un mismo día, o en un semestre completo). También desigual, de acuerdo a las áreas de la actividad y el conocimiento que generen un mayor interés en el niño, o simplemente a partir de las destrezas personales en ellas involucradas. Acerca del ausentismo, se presupone que habría de ser muy poco frecuente en un niño que alcanza buenos niveles de rendimiento, exceptuando situaciones puntuales y de poca frecuencia. En caso contrario el buen nivel no podría sostenerse, puesto que requiere de la constancia, que a su vez requiere de un esfuerzo. Por lo demás, el cumplimiento de esta variable de la asiduidad en la asistencia al centro escolar depende claramente de la familia a la que el niño pertenece, más que al niño mismo.

En cuanto a la repetición, la extra-edad y la desafiliación educativa, quedan completamente excluidas en un niño con una trayectoria escolar marcada por un rendimiento superior al promedio. Antes bien debiera hablarse, para el caso, de la ausencia de repetición, y de lo remota e improbable que habría de resultar la posibilidad de una desafiliación educativa, siendo que el rendimiento sería destacado y, por lo tanto, exitoso para el mismo sistema.

Hasta aquí este ejercicio de búsqueda del buen rendimiento a partir del esclarecimiento de su contrario, o de una definición que se distingue por su negatividad.

### **3.6.5 El buen rendimiento escolar: consideraciones finales**

“El éxito es aprender a ir de fracaso  
en fracaso sin desesperarse.”  
W. Churchill

Para finalizar, se realizará una breve referencia a aquello que *sí* se conoce en relación a los factores que pueden incidir en el buen rendimiento escolar de un niño, al menos desde los que aquí se privilegian. De tal forma se efectúa una recapitulación de algunas de las condicionantes ya esgrimidas en este capítulo, al tiempo que se retoman planteamientos anteriores, en particular desde el psicoanálisis. En cierta forma en esta última parte se realizan consideraciones acerca de qué se espera para que un niño pueda alcanzar un buen rendimiento en la escuela, buscando integrar las perspectivas familiar e individual.

Así la importancia del medio familiar, y su incidencia sobre el desempeño escolar de los hijos, parece hallarse fuera de toda duda. Se ha estudiado bien cómo el control, el apoyo, el clima familiar, el nivel educativo de los padres, el establecimiento de rutinas diarias, la vinculación con la institución escolar y las expectativas depositadas sobre los hijos, inciden favorablemente en su rendimiento (Da Silva, 2005; Méndez, Louro y Bayarre, 2011; Morales Serrano et al, 1999; Salinas, 2010; Schweder, 2009). Estas conclusiones, aplicadas a la realidad nacional y de la región, también se hayan presentes en investigaciones realizadas por organismos internacionales. (Unesco, 2006; Unicef, 2010).

Puede entonces hablarse de toda una serie de factores protectores, que se despliegan en una familia en torno a sus hijos, y que afectan favorablemente sus procesos de escolarización. Entre ellos habrá de destacarse al cuidado y el afecto brindados, por ser en sí mismos, y para cualquier niño, condicionantes básicas para un desarrollo pleno. Allí se encuentra el holding al que se hacía referencia desde Winnicott, así como la idea de la aceptación total del niño como persona, propuesta en estudios sobre la resiliencia.

Por su parte el nivel socioeconómico familiar también incide en el rendimiento escolar, aunque se ha demostrado que con una determinación no tan “absoluta” como pudiera pensarse inicialmente. Se entiende que si las dificultades económicas superan cierto límite y alcanzan la carencia, a partir de la cual no pueda cumplirse con la satisfacción de las

necesidades básicas, el rendimiento escolar también habrá de encontrarse comprometido (junto a todo lo demás). Pero igualmente no se trata aquí tampoco de una relación lineal, puesto que de lo contrario no sería posible que niños de un estrato socio económico bajo lograran también destacarse. El hecho de que ello no sea la regla, o la situación más habitual, no impide el que efectivamente ocurra de todos modos. También puede decirse que la presencia de factores asociados, como ser la presencia de libros en el hogar, el nivel educativo de los padres<sup>35</sup>, el lenguaje utilizado o la valoración de la educación como meta hacia la cual dirigirse, constituyen también y en sí mismos una situación ventajosa para los niños que tienen la posibilidad de contar con ello, así como una clara desventaja para aquellos que no.

En lo que hace a la posición que ocupa el niño dentro del sistema escolar, cabe decir que los buenos resultados dependen también del modo en que éste logra desenvolverse dentro de los aspectos formales y no formales a los que deberá enfrentarse. Siguiendo a Contreras (1994) puede afirmarse que existen aspectos no académicos que forman parte de la vida escolar, en la cual se espera que el alumno pueda cumplir con determinadas funciones sociales previamente establecidas. Como el proceso educativo es un proceso social e históricamente situado, tales funciones son asignadas y reforzadas desde la misma escuela, lo que hace que un -buen- alumno deba también aprender a serlo. Es decir que dentro de los roles que se espera que pueda representar en ese escenario social, uno de ellos refiere a la -correcta o incorrecta- representación del papel de alumno. Este puede acarrear no sólo un buen o mal desempeño desde el punto de vista de sus aprendizajes, sino que también incide en el establecimiento de las relaciones interpersonales con sus pares y con sus maestros.

En último término y con la intención de profundizar un poco más en los procesos individuales y ambientales que hacen a una constitución psíquica saludable, y por lo tanto propicia al desarrollo de la inteligencia y el buen desempeño escolar, es que habrán de retomarse algunos conceptos trabajados anteriormente desde la teoría psicoanalítica. Igualmente se tiene en cuenta que el buen desempeño intelectual depende también de una capacidad o disposición, que como tal implica diferencias de índole individual, lo mismo que ocurre con las demás áreas de la actividad. Es decir que buena parte del desarrollo del potencial intelectual -que resultará luego valorado por el sistema escolar, y evaluado

---

<sup>35</sup> Este aspecto en particular puede actuar también a la inversa, como una suerte de “motor” en familias que no pudieron adquirir altos niveles de escolarización, en donde se potencia la idea de que la siguiente generación sí pueda acceder a aquello que sus padres o abuelos no pudieron alcanzar, con la expectativa a futuro de una mejor inserción en el mercado laboral. En ese sentido, se le asigna un lugar muy importante al rendimiento escolar de los hijos, valorando y transmitiendo las posibilidades que ofrece la educación.

mediante las calificaciones- surge también desde un lugar que no admite, aquí, demasiadas posibilidades a la investigación. Por tanto se reconoce la presencia de este factor, que como tal marca la presencia de un límite, sin que por ello sea tenido como un menoscabo al trabajo que aquí se realiza.

Como fuera señalado, la estructuración del psiquismo infantil se realiza en base a la presencia de un otro significativo, asociado en primera instancia a la madre. La forma en que ese movimiento complejo va estructurándose incidirá luego en las posibilidades simbolizantes del niño. Ello remite a la identificación y a la posterior instalación del proceso secundario, indispensable para que aquel pueda alcanzar la representación, y luego el pensamiento. Es decir que el proceso secundario da lugar al desarrollo de la inteligencia, entendida como un "...proceso de adaptación, de planificación y coordinación de conductas con arreglo a metas, (y que por lo cual) no puede ser definida del lado del inconciente." (Bleichmar, 1998:2).

De esta manera el concepto de identificación resulta aquí relevante, puesto que ella implica una operación que resulta fundamental para generar las condiciones que permitan luego instaurar una subjetividad, al interior de una constitución psíquica (Bleichmar, 1995). Además la identificación se sostiene en una suerte de línea de continuidad con el narcisismo, base de la conformación del sentimiento de sí, vía ideal del yo. Por tanto se reafirma la idea de que la identificación forma parte de un proceso estructurante del yo - aquel al que Freud (1923) le atribuyera una función de mediación entre las exigencias instintivas, el superyó y la realidad- en el marco de la constitución del psiquismo.

Anteriormente se afirmaba en este marco teórico que la dimensión del afecto se encontraba más del lado del self que del yo (de modo que es en la propia autopercepción, experimentada a la manera de una vivencia al interior del sí mismo, desde donde se indaga sobre el sentimiento de sí). Pero a lo que se quiere ahora arribar es a la idea de que a partir de las identificaciones -primarias y luego secundarias- que provienen de un semejante que deposita sus propios anhelos y expectativas y coadyuva en la instauración del ideal del yo, se hace posible el acceso a la intersubjetividad y a la vida representacional. También se destaca que a partir de la relación con ese semejante es que se va gestando su correlato afectivo, perteneciente en último término a la dimensión amorosa.

En este punto es que pueden articularse las ideas de D.W. Winnicott sobre la constitución del sí mismo con el acceso a la realidad compartida, a partir de su idea del uso de un objeto. Para ello habrá de avanzarse un poco más en el autor, a partir de lo que fuera trabajado previamente. Se decía que para que se produjera el acceso a la realidad compartida, el niño requería de un otro significativo. Si todo "iba bien" la "madre suficientemente buena" se

adaptaría a las necesidades de su hijo, y le proveería de las condiciones necesarias para permitir su desarrollo. En tal sentido se requiere del sostén (holding) materno, así como de un ambiente facilitador, para que el niño pueda comenzar a transitar luego hacia su independencia. De lo contrario y de acuerdo a su concepción, se podrían sentar las bases para el falso self, en el cual el niño se posiciona frente a la realidad desde el acatamiento, en lugar de hacerlo desde la creatividad, propia de un self verdadero.

Ahora bien, en su obra *Realidad y juego* (2007) Winnicott propone la idea del uso de un objeto, diferenciándola de la relación con el objeto. Esta última puede efectuarse subjetivamente, es decir que el objeto en cuestión no tiene por qué pertenecer a la realidad exterior. Así en la relación con el objeto -que precede a su uso- intervienen mecanismos de proyección e introyección, haciendo que el objeto se torne significativo. Por su parte, dice que el uso del objeto requiere del establecimiento de una aptitud, mediante la cual se torna posible justamente acceder luego a su uso.

Este objeto en cuestión se encuentra presente en la realidad compartida, por lo que no se trata de que allí intervengan los mencionados mecanismos de proyección e introyección, sino que refiere a una “cosa en sí misma.” (Winnicott, 2007:120). Ese pasaje de la relación al uso, dado en un proceso de maduración y en el contexto de un ambiente facilitador, necesita del desarrollo de una capacidad adecuada a tal fin. En ese proceso es que va estableciéndose el principio de realidad, el cual implica que el objeto sea sustraído del control omnipotente del sujeto y sus mecanismos proyectivos -de destrucción-. De esta manera se “...crea un mundo de realidad compartida, que este puede usar y que puede devolverle una sustancia que-no-es-yo.” (Winnicott, 2007:127).

De manera que el acceso a la realidad compartida, como una conquista fundamental en la constitución psíquica de cualquier sujeto, se asienta en la capacidad de poder establecer la alteridad, a condición de vedar la emergencia de los aspectos más primitivos (proceso primario, indiscriminación, destructividad). Ello habrá de impactar luego en la modalidad de los aprendizajes, en la medida en que para que éstos sean saludables, el niño deberá ser capaz de discriminar adecuadamente la exterioridad propia del objeto, sin “invadirlo” con sus propios aspectos subjetivos. A la inversa, también deberá poder asimilar el objeto a su interioridad, a su sí mismo, para luego lograr transformarlo. Ello hace posible que pueda establecerse una interacción con ese objeto -que también remite a un objeto del conocimiento- a partir de una significación del mismo, lo cual permite justamente que luego sea usado.

Se considera que en ello interviene también la curiosidad, como un elemento que en los hechos puede movilizar favorablemente el deseo de aprender, en la medida en que aquella

enfrenta al no saber. En condiciones saludables, el “no saber” actúa como un impulso hacia el querer saber-aprender, dejando de ser una suerte de barrera que produce frustración ante su límite de imposibilidad. Es decir que se requiere también de una actividad en torno del objeto, o más precisamente *con* el objeto, a fin de poder apropiarlo (asimilarlo) de la mejor forma. Se entiende que ello se encuentra además condicionado por las exigencias y expectativas familiares acerca de lo escolar –vinculado directamente a la apropiación de los objetos de la cultura y el conocimiento- lo cual impacta en las exigencias que el niño tiene frente a su propio desempeño, vía ideal del yo. Finalmente, si estas condiciones están dadas, el niño contará después con buenas posibilidades para lograr establecer una relación subjetiva favorable con la escuela misma, en la medida en que allí podrá desplegar sus posibilidades de representación y pensamiento.

## IV- METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

“El camino no es un método; esto debe quedar claro. El método es una técnica, un procedimiento para obtener el control del camino y lograr que sea viable.”

Jacques Derrida

### 4.1 Caracterización del diseño

De manera sintética puede afirmarse que metodológicamente la presente tesis se construye y presenta como una investigación cualitativa, y que dentro de ese marco recurre al estudio de casos –con un enfoque clínico- como medio de acercamiento al tema de estudio. También ha de señalarse que la misma es de carácter exploratorio-descriptivo, lo que determinó que el diseño recogiera los datos a partir de una muestra reducida compuesta por seis niños, de la cual no se pretende por tanto extraer generalizaciones. Ello la distancia de las muestras probabilísticas más amplias, propias de la investigación cuantitativa. No obstante, sí se espera que a partir de los resultados obtenidos posibilite la comprensión de otros casos similares, aunque lo primordial sea la comprensión del caso en cuestión, además del problema teórico planteado. La selección de los casos responde a un criterio claramente definido, determinado por las buenas calificaciones que este grupo de niños obtuvo a lo largo de su trayectoria escolar, aún inconclusa.

## 4.2 Investigación cualitativa

La investigación cualitativa, en cuanto opción metodológica -y epistemológica- es utilizada fundamentalmente en ciencias sociales y humanas. La misma parte del supuesto de que el recorte establecido sobre el fenómeno a estudiar tiene lugar dentro del contexto más amplio de un todo polisistémico, (Martínez, 2006) por cuanto habilita a la mirada de la complejidad. Recurre a la interpretación, más que a una acumulación de datos estadísticos, para poder comprender y explicar en profundidad la naturaleza de determinados fenómenos sociales, lo cual la posiciona como un enfoque de tipo hermenéutico.

La hermenéutica se aparta de las explicaciones formales (racionalistas) y las causales (empiristas) y procura lograr una explicación de las relaciones humanas contextualizadas, teniendo en cuenta a los sentidos y significados involucrados en la acción (Packer, 1985). Ello implica el reconocimiento de la naturaleza dialógica con la cual se construye la relación entre los sujetos, entre los cuales se encuentra al binomio investigador-investigado.

En la investigación cualitativa es posible encontrar una multiplicidad de concepciones y variantes en cuanto a sus posibilidades de aplicación metodológica, lo cual da cuenta de que no puede admitirse una única forma legítima de llevarla a cabo (Vasilachis, 2008). No obstante ello, y a pesar de las diferencias, también existen similitudes en sus rasgos generales. Los métodos de recolección, análisis y explicación empleados habrán de contemplar la singularidad de los sujetos estudiados. También es relacional, por lo que se apoya en la comunicación intersubjetiva que establece el investigador con los sujetos que pretende conocer. Se inscribe en una práctica situada, en la que toma en cuenta el contexto social en el cual la investigación se lleva a cabo.

Las investigaciones que se posicionan desde este marco implican así supuestos que admiten una determinada forma de comprender y organizar el trabajo en relación al tema, objeto o problema a ser estudiado. Como fuera señalado, es a través de la comunicación establecida entre los investigadores y los investigados que se funda entre ellos una relación, un vínculo, que como tal no puede eludir la emergencia de una intersubjetividad. Llevando esta idea un poco más lejos, puede también afirmarse que los resultados alcanzados habrán de surgir de una co-producción entre ellos. Esto equivale a afirmar que la distancia que existe con ese otro que es copartícipe de la investigación, no puede pensarse a partir de la separación tradicional entre el sujeto y el objeto. Ello porque de lo que se trata, más bien, es de

“...conocer “con” el “otro” y no “sobre” el “otro”, de ser uno con él, a partir del componente compartido de la identidad, **de prescindir de la distancia**, de la ajenidad que separa a quien conoce de quien es conocido y que constituye a éste en “objeto”. (Vasilachis, 2008:19).

La distancia óptima entre los actores que participan en el proceso de investigación se asocia con frecuencia a objetividad, incluso entre aquellos investigadores que se abocan a la investigación cualitativa. Puede así decirse que el paradigma positivista, aunque “debilitado” a partir del surgimiento y progresiva consolidación del paradigma interpretativo, logra persistir en el imaginario académico y social como el saber legítimo o verdadero de la ciencia, dada la carga simbólica y de poder que aún representa.

Ello impone la reflexión acerca de la relación que se establece entre el sujeto que investiga y aquel que es investigado, puesto que ella delata las tensiones existentes entre la objetividad demandada por el conocimiento científico y la subjetividad propia de los sujetos en relación. En esta tesis además, la vivencia subjetiva de los sujetos investigados se convierte, en sí misma, en el objeto de estudio. Agregar además que dentro de esta lógica, cada niño y su familia fueron entendidos como una unidad de análisis independiente.

Planteado en estos términos, este problema conduce a Vasilachis (2008) a sostener que el investigador no se encuentra en su tarea frente a objetos, sino ante sujetos, marcando así distancia del paradigma positivista. Es decir que lo que interesa es la persona, en tanto persona situada, que como tal y desde el punto de vista ontológico se encuentra en una igualdad esencial respecto del investigador.

En este punto se hace necesario reafirmar la idea -ahora desde la investigación cualitativa- de que el conocimiento científico, a pesar de su ideal de objetividad, no puede escapar a la subjetividad comprometida en la experiencia humana. El trabajo emprendido por un sujeto-investigador se encuentra situado dentro de un contexto social, histórico y cultural del cual no puede sustraerse. Al desplegar sus herramientas, aplicadas a la construcción del conocimiento, opta por una posible -y particular- selección de instrumentos, de acuerdo a la dirección que le señale su recorte, previamente establecido. Es así que puede afirmarse que

...la investigación conducida dentro del paradigma cualitativo está caracterizada por el compromiso para la recolección de los datos desde el contexto en el cual el fenómeno social ocurre naturalmente y para generar una comprensión que está basada en las perspectivas del investigador (Shaw, 1999, citado en Martínez Carazo, 2006:23).

Por lo demás, el proceso cognoscitivo que surge de las perspectivas del investigador, en su relación con la realidad externa, está mediada por sus valores, intereses, sentimientos, creencias, etc. por lo cual no le es posible establecer con ella una relación directa (Martínez Miguelez, 2006). Todo ello vuelve a posicionar al investigador ante el reconocimiento –sobre la base epistémica anteriormente trabajada- de los límites que se imponen a la creación de conocimiento, que por tanto no podrá ser absoluto o definitivo sino, antes bien, particular y contingente.

De todos modos también es posible hablar de validez y confiabilidad para la investigación cualitativa, aunque de una manera diferente a la que puede encontrarse en las ciencias naturales, puesto que los términos en juego son otros. En estas últimas la justificación se relaciona con el control del ambiente físico, químico o biológico en el cual se llevan a cabo los experimentos y/o procedimientos involucrados en la producción de conocimiento. De todos modos también se vio que ellos no se encuentran para nada inmunes a la posibilidad del error. En este sentido en la investigación cualitativa el punto fuerte lo ocupa la validez, puesto que la realidad observada puede serlo en un sentido pleno, y no ya parcial. En cambio la confiabilidad resulta más difícil de justificar, dada la peculiar naturaleza de este tipo de investigación, que le imposibilita repetir, punto por punto, un mismo estudio (Martínez Miguelez, 2006).

#### **4.3 Estudio de casos**

El estudio de casos se emplea tanto en la investigación cualitativa como cuantitativa, puesto que bien puede utilizarse dentro de los métodos propios de esta última. Sin embargo esta estrategia de investigación es asociada más fuertemente a las metodologías cualitativas, dada su orientación hacia lo particular. En esta línea se plantea que aunque los estudios de caso o casos “...podrían eventualmente dar lugar a investigaciones cuantitativas, en general se utilizan métodos cualitativos: sin embargo no se descarta que en algunos estudios de casos se incluyan datos estadísticos para complementar algunos aspectos del estudio...” (Sautu, 2003, citado en Grieco, 2012:84). Esto habla también de una forma intermedia o mixta en lo que refiere a la aplicación de estas dos metodologías, que por tanto no resultan excluyentes entre sí.

El caso en cuestión puede referirse tanto a una persona como a un grupo, una institución u organización, (Stake, 1994, citado en Muñiz, 2010) siendo su característica el abordar de forma intensiva a esa unidad, y desde una fuerte orientación interpretativa. Como tal, la

misma es separada del resto –de las unidades posibles- en función de los fines del estudio propuesto.

De manera de definir y comprender con mayor claridad la especificidad propia de la estrategia de los estudios de caso es que, de acuerdo a Murillo (2012) se señalan sus principales características, por lo que ésta:

- Es adecuada para investigar fenómenos en los que se busca dar respuesta a cómo y por qué ocurren.
- Permite estudiar un tema o múltiples temas determinados.
- Es ideal para el estudio de temas de investigación en los que las teorías existentes son inadecuadas.
- Permite estudiar los fenómenos desde múltiples perspectivas y no desde la influencia de una sola variable.
- Permite explorar en forma más profunda y obtener un conocimiento más amplio sobre cada fenómeno, lo cual permite la aparición de nuevas señales sobre los temas que emergen.
- Es una manera de profundizar en un proceso de investigación a partir de unos primeros datos analizados.

Además de ello, el estudio de casos se sostiene sobre cuatro rasgos esenciales que lo definen (Pérez Serrano, 1994, en Murillo, 2012). El primero de ellos puntualiza que este es siempre *particular*, puesto que se orienta hacia la comprensión de una realidad singular, inserta en una situación que, como tal, es única. Esta especificidad es la que convoca la atención y el trabajo del investigador. En segundo lugar es *descriptivo*, lo cual posibilita la búsqueda y expresión de las distintas dimensiones –y complejidades- presentes en el caso en cuestión. Esta descripción será a su vez contextualizada, lo cual implica que se habrá de considerar el contexto de la situación. En tercer término, el estudio de casos es *heurístico*, en cuanto pretende encontrar explicaciones, así como ampliar lo que ya se conoce, en relación a cómo y por qué suceden determinados hechos. En último término, decir que el estudio de casos es *inductivo*, puesto que se basa justamente en el razonamiento inductivo. Este consiste en la búsqueda de conclusiones generales a partir de premisas y observaciones que parten de datos particulares, por lo cual las conclusiones van más allá de

lo que dicen las premisas (por su parte el razonamiento deductivo va de lo general o universal a lo particular, deduciendo conclusiones particulares de una premisa general).

#### **4.4 Enfoque clínico de estudio de casos en la investigación cualitativa**

Mediante la aproximación teórica que viene realizándose en este capítulo metodológico, que pretende dar cuenta de la opción desde la cual se emprende la búsqueda de la realidad estudiada, es que ha de arribarse finalmente al enfoque clínico. Dicho enfoque forma parte de un abanico de opciones disponibles a la hora de emprender una investigación cualitativa. Como tal, y dadas sus características propias, se diferencia de otras posibilidades, que resultan igualmente defendibles.

Al respecto habrá de adoptarse como referencia central el trabajo realizado por Marta Souto, quien plantea que es más acertado hablar de un *enfoque* clínico, antes que de un *método* clínico. Dicho enfoque se encuentra en correspondencia con varios de los puntos previamente trabajados en este mismo capítulo en relación a la metodología cualitativa de estudio de caso, al tiempo que se entiende que es el enfoque que mejor se ajusta al abordaje metodológico propuesto en el trabajo de campo de esta tesis. Así, este enfoque implica:

- El estudio de lo singular, situado en el contexto de su complejidad;
- la reconstrucción del conjunto de las condiciones del caso, aceptando la imposibilidad de reproducirlo;
- un examen atento, referido especialmente a los procesos de interacción;
- el abandono de la búsqueda de un conocimiento último, acabado, transparente;
- la necesidad de recurrir a datos y teorías diversas para explicar la comprensión y la interpretación del caso;
- la orientación a la comprensión del sujeto y de lo intersubjetivo y el trabajo sobre su dinámica y sobre el conflicto;

- la capacidad del investigador de pensarse a sí mismo en su relación de conocimiento, así como de analizar su implicación;
- la referencia al compromiso y la ética del investigador en cuanto su intervención se realiza con personas, así como el cuidado sobre las consecuencias de ese conocimiento generado con ellas (Souto, 2000:71).

En último término cabe realizar una consideración de la cuestión de la muestra, que en esta tesis se compone de seis niños, configurados, desde esta lógica, en cuanto casos. Dicha muestra no pretende ni puede ser representativa de una realidad mayor, dado justamente lo acotada que resulta desde el punto de vista numérico. Pero ello no resulta en un impedimento a la hora de la búsqueda de nuevas respuestas a un fenómeno que, como fuera dicho, no ha sido aún lo suficientemente estudiado. Por tanto y en orden de poder establecer una serie de proposiciones al respecto, derivadas de unas premisas y un cuerpo teórico previamente establecido, directamente no será necesario contar con una muestra mayor. Es decir que con alcanzar un cierto nivel de comprensión sobre el tema, que en lo posible resulte novedoso, y contando para ello con la especificidad de la muestra considerada, será tenido aquí como un logro suficiente en sí mismo. Ello porque como se había dicho anteriormente, este estudio es exploratorio, por lo que además de realizar descripciones sobre el caso, enmarcado en este tema, apunta a generar nuevas hipótesis para investigaciones posteriores. Es decir que en ningún modo se pretende aquí agotar la cuestión -o las distintas dimensiones o variables- presentes en el buen rendimiento escolar y su vínculo con el sentimiento de sí y la dinámica familiar (en torno a ese mismo rendimiento de sus hijos en la escuela).

## V- DISEÑO METODOLÓGICO

“Ver lo que está delante de nuestros ojos  
requiere de un esfuerzo constante.”  
George Orwell

### 5.1 Construcción del diseño: contextualización

Como fuera explicitado en el capítulo anterior, la presente tesis se construye como una investigación de tipo exploratorio-descriptiva, y utiliza un diseño metodológico propio de las metodologías cualitativas de la investigación en ciencias humanas. Se conforma asimismo como un estudio de casos, a partir de un enfoque clínico de investigación.

En cuanto a la realización del trabajo de campo en la escuela, cabe decir que éste comienza a ser cimentado a partir de un contacto realizado previamente con la institución. Dicho contacto surge a partir de un vínculo inicial establecido entre la escuela y la Facultad de Psicología de la UDELAR, a partir del trabajo allí realizado por la Profesora Alicia Kachinovsky (quien posteriormente se convirtiera en directora de la presente tesis). Durante ese periodo, el investigador no tuvo una participación directa -ni indirecta- en las tareas allí desarrolladas, enmarcadas en la práctica de un curso de la licenciatura.

En una segunda instancia –tal como fuera señalado en los antecedentes de la investigación– el autor sí interviene personalmente en el centro escolar, a partir de la implementación de un proyecto de Iniciación a la investigación, financiado por CSIC. En esa oportunidad se trabaja en la escuela con talleres de narrativa en un grupo de clase de 4º año, durante un período total de ocho meses. Ello permitió establecer un nexo con el centro escolar, y en particular con los niños pertenecientes a ese grupo, así como también con algunas maestras y la dirección de la escuela (igualmente la directora se traslada al año siguiente, aunque no así su secretaria) De forma que en el marco de este recorrido previo en la institución -en algún punto- comienza a proyectarse la idea, finalmente plasmada, de llevar adelante el trabajo de campo correspondiente a esta tesis.

Se efectuaron entrevistas individuales semi-estructuradas, además de aplicarse la escala verbal del Wisc III y la técnica proyectiva gráfica de la figura humana (DFH), con la inclusión del reactivo verbal. Dicha indagación fue además complementada mediante la realización de entrevistas a los padres y madres de estos niños (variando la presencia de unos y otros según los casos), con preguntas orientadas hacia la búsqueda de la información que pudiera dar cuenta de los objetivos planteados. De esta manera se pensó en la combinación de

distintas herramientas de recolección de la información, con la intención de poder abordar el problema desde diferentes niveles, considerando en ello su complejidad. Finalmente, señalarse que la unidad de análisis fue definida por cada uno de los niños, en conjunto con sus respectivos referentes familiares.

## **5.2 Criterios de selección del caso**

### **5.2.1 La escuela**

La investigación fue realizada en una escuela pública de Tiempo Completo, perteneciente a la jurisdicción de Inspección Primaria Centro de la ciudad de Montevideo. La elección de la escuela en particular se debe, en parte, a los motivos expuestos precedentemente. Pero además de ello, cabe señalarse también que desde un comienzo se procuraba, dadas las particularidades de la investigación, poder trabajar con una población que se encontrara comprendida dentro de una franja socio cultural y económica de nivel medio, o similar. Ello porque se partió del supuesto de que si la muestra presentaba estas características, luego permitiría un mayor nivel de representatividad, en función de las hipótesis planteadas. Asimismo se pensó que si se trabajaba con una población perteneciente a los estratos socioeconómicos más “bajos”, o también más “altos”, discriminados por el propio sistema de categorización del que dispone Primaria, entonces se habría visto afectado el propio enfoque de la investigación.

En el caso de los sectores de población con menores ingresos -quintil 1<sup>36</sup>- tanto el problema como los objetivos habrían debido reorientarse hacia las causas que pudieran explicar la correlación entre un rendimiento escolar destacado, con un contexto –familiar y social- que no resulta favorable a ello, sino más bien al contrario. Por otra parte, en el caso de que se hubiera seleccionado, por ejemplo, a una escuela con una población categorizada en el extremo opuesto -quintil 5- entonces se hubiese presentado el mismo inconveniente, pero en un sentido inverso. Esto es, en estas últimas escuelas lo que se espera es, justamente, que en términos generales los resultados educativos sean -si no ya destacados- cuando menos buenos, puesto que en general se encuentran dadas las condiciones para que ello ocurra de ese modo. También en ese caso, entonces, el enfoque de la investigación debería

---

<sup>36</sup> Los quintiles se utilizan para definir sectores socioeconómicos según el ingreso per cápita familiar, es decir, según el total de dinero que aporta el o los integrantes de un hogar, dividido por el número de miembros de éste. Cada quintil corresponde a un 20% de la población total considerada.

haberse modificado, en función de esa particularidad del contexto escolar. En tal sentido cabe tener presentes los datos que corroboran que los mayores índices de repetición se encuentran en el quintil 1, contrariamente a lo que sucede en el quintil 5, definido por los sectores de mayores ingresos (ANEP, 2013).

De acuerdo a los datos disponibles, pudo inferirse que a la escuela seleccionada asiste una población más heterogénea, lo cual se explica en parte por su ubicación geográfica. Por lo demás ello no implicó perder de vista que la misma escuela, en cuanto fue “reconvertida” pocos años atrás a la modalidad de Tiempo Completo, se posiciona institucionalmente desde una política educativa de tipo compensatoria respecto a las desigualdades sociales de origen, que de algún modo presupone en su alumnado.

En suma, es a partir de la consideración de todos estos factores que finalmente se desprende la opción, entendida como la más adecuada, de realizar el trabajo de campo de la tesis en esta escuela en particular<sup>37</sup>.

### **5.2.2 Los niños**

Para la selección de los seis niños con los cuales finalmente se trabajó fue adoptado, en primer lugar, el criterio de que los mismos se encontraran cursando 4º y 5º grado en la escuela. Ello fue determinado de esa manera porque se pretendía que las edades de los niños que fueran parte de la investigación se encontraran próximas entre sí, de forma tal que no se presentaran entre ellos diferencias significativas, dadas las características propias de la edad cronológica y evolutiva (se entiende además que dicho criterio actuó a favor de la consistencia de la muestra). No se pensó en incluir a niños de sexto año dado que los mismos ya se encuentran en el final de su escolarización, muy cercanos a la educación secundaria, y además por su edad presentan ya características que los aproximan a algunos de los rasgos propios de la adolescencia.

---

<sup>37</sup> En este sentido es pertinente agregar aquí que la elección de la escuela no se vio supeditada a posibles dificultades para acceder a otros centros escolares, (que bien pueden existir) sino que ello respondió plenamente a una decisión tomada al respecto, y de acuerdo a los motivos expuestos. Esto en virtud de la inserción laboral del investigador, quien se desempeña en un cargo de psicólogo en el CEIP.. El mismo implica intervenciones directas en una docena de escuelas, pertenecientes a la misma Inspección Departamental, y genera asimismo las condiciones como para acceder a otras escuelas, por lo que claramente la elección adoptada no respondió a una falta de disponibilidad o posibilidad de acceso a los centros escolares. Señalar por último que en esta escuela en particular nunca se trabajó desde esa función, puesto que la misma le corresponde a otras compañeras del equipo. De esa manera, se buscaba también salvaguardar al trabajo de campo de la presente tesis de posibles problemas resultantes de la implicaciones del investigador.

Por otra parte, el hecho de que los niños seleccionados se encontraran en esa fase de su escolarización, posibilitaba de por sí acceder a sus calificaciones de pasaje o promoción de grado obtenidas en años anteriores. Ello permite dar cuenta de un trayecto realizado, al tiempo que situaba a la investigación ante niños que ya disponían de un nivel de madurez necesario, lo cual resultaba importante en función de las variables a ser indagadas. También fue considerada la proximidad del tiempo en que en estos grupos se eligen los abanderados de la escuela (5º año), en ocasión de su participación en los actos en conmemoración de las fechas patrias. Este aspecto, si bien secundario en cuanto a la definición de los niveles con los cuales se pensaba trabajar, podía sin embargo aportar elementos para la comprensión de algunas de las preguntas formuladas. Todo ello explica el que no se haya optado por efectuar la selección de los casos entre niños que se encontraran cursando un primer, segundo, tercer o sexto grado escolar. De manera que para la selección final de los casos con los cuales se realizó el trabajo de campo de esta tesis, fue tomada en cuenta la totalidad de los niños integrantes de cuatro grupos de la escuela (discriminados en dos grupos de 4º año, y dos grupos de 5º año) de acuerdo a un criterio establecido en base a sus –altas– calificaciones.

En segundo lugar, y tal como se desprende de lo anterior, cabe especificar que el criterio fundamental utilizado en la selección de los casos estuvo dado por sus niveles de rendimiento, considerando en ello a la totalidad de su trayectoria educativa. Este rendimiento figura como tal en la ficha acumulativa del niño -que aparece en el libro de matrícula de la escuela- y se expresa mediante las calificaciones de promoción -o notas- que le son asignadas a cada alumno al pasar de año. Allí se encuentra entonces, además de los datos de identificación del niño y su familia, una recopilación de todo el material referente a la evaluación de su tránsito por el sistema escolar. Se trata del registro que guarda la escuela de cada uno de sus alumnos, y que da cuenta de aquello que oportunamente quedó plasmado también en su carné o boletín escolar.

Importa especificar que el criterio en sí estuvo dado por las calificaciones de promoción (correspondientes al ítem: “aplicación” de la evaluación docente) que en todos los casos debía ser de MB o superior (no se consideró en cambio como criterio de selección al ítem: “conducta”). Es decir que se incluyeron entre los casos seleccionados para la muestra sólo a aquellos niños que hubiesen promovido con las calificaciones de Muy Bueno, Muy Bueno Sobresaliente, Sobresaliente Muy Bueno, o Sobresaliente. Si tan sólo en uno de los años cursados anteriormente no alcanzaban esos parámetros de rendimiento, se entendía que ya era condición suficiente para que se aplicara el criterio de exclusión, en cuanto a la posibilidad de ser un caso seleccionado para la investigación.

A partir de estas condiciones establecidas, se pueden de paso calibrar las diferencias entre un buen rendimiento escolar, y la excelencia escolar. Tal distinción se encuentra presente en el mismo criterio de selección del caso, puesto que la calificación de “Muy Bueno” ya es considerada de por sí como destacada. No obstante, resulta bastante claro que entre las fronteras que separan a las categorizaciones -evaluativas- de “destacado” y “excelente”, se encuentra una diferencia de grado que va en un sentido ascendente, en donde la excelencia representaría al punto máximo a ser alcanzado. Ello no coartaba la posibilidad de encontrar a niños que pudieran haber obtenido las máximas calificaciones en todos los años previos (de hecho hubo solo uno), lo cual sí se configuraba como un rendimiento excelente, pero esto no era una condicionante para el criterio de selección utilizado, sino más bien una posibilidad.

Finalmente, la muestra estuvo compuesta por tres alumnos de 4º año, y tres alumnos de 5º año, dando un total de seis casos. Ahora bien, debe señalarse que dentro de ese total, se encuentran a cuatro niñas y dos varones, lo cual marca una diferencia que -al menos al interior de la muestra- no puede dejar de resultar significativa. Los dos varones corresponden a 4º año, en donde también se encontraba una niña que cumplía con el criterio establecido, siendo las tres niñas restantes alumnas de 5º año.

### **5.3 Etapas del trabajo de campo y técnicas de recolección de los datos**

La administración de las herramientas utilizadas para la recolección de los datos fue realizada en dos tiempos distintos, siendo el primero de ellos el más acotado en lo que al trabajo de campo de esta tesis se refiere (aunque no resultara un trabajo reducido en sí mismo). Ese primer momento surge a partir de lo realizado en el marco del proyecto CSIC, en donde se recogieron datos de la escala verbal del Wisc III, así como de las producciones gráficas del DFH. Dichos test fueron aplicados a un total de treinta y seis niños, pertenecientes a los grupos de 4ºA y 4ºB, configurados como grupo experimental y grupo control, respectivamente. Además esta medición se realizó en dos oportunidades, al inicio y finalización del proceso de los talleres (con la intención de registrar posibles variantes en los datos de los niños de ambos grupos, en función de la intervención). Es entonces a partir de estos datos obtenidos que luego se vuelve posible comenzar a discriminar -dentro de ese amplio número de niños- a aquellos que obtuvieron los puntajes más altos en el test (C.I. verbal). Puede decirse que es ese el único vínculo directo entre una y otra investigación, a pesar de lo cual la incidencia de la primera sobre la segunda no deja de ser relevante.

En un segundo momento, y ya dentro del trabajo de campo de esta tesis, resultan seleccionados tres de esos niños (ya en 5º año), pertenecientes al grupo en el cual fueron realizados los talleres de narrativa. Puesto que ya se disponía de esos datos, a estos niños no se les realiza nuevamente la aplicación de los test<sup>38</sup>. A ellos se agregan luego los otros tres niños seleccionados, con los cuales no se había mantenido ningún tipo de contacto previo. Se aplican las técnicas del Wisc III y DFH a estos niños, al tiempo que también se iban realizando las entrevistas con todos ellos. Luego se procede a efectuar las entrevistas con sus madres y/o padres, lo cual da por resultado la realización de doce entrevistas en total. Cabe agregar además que durante todo el proceso se mantuvieron intercambios con las maestras de clase de esos niños. En ellos se cotejaban las impresiones del investigador, con su percepción y evaluación de esos alumnos, en función de los objetivos de la investigación. Este trabajo fue realizado en su totalidad entre finales del 2013 y principios del 2014.

Posteriormente, y ya en la etapa del análisis -lo que sería un tercer tiempo dentro de esta secuencia- se procedió a combinar los datos provenientes de las distintas técnicas, dando lugar a la triangulación de la información. Las doce entrevistas realizadas fueron grabadas y luego transcritas a formato de texto en word, lo cual permitió además utilizar para su análisis el software MAXQDA (versión 2010). Dicho software es una herramienta diseñada especialmente para el trabajo de análisis de datos cualitativos, y permite crear un sistema de códigos desde el cual se puede luego organizar, clasificar y categorizar la información. El conjunto de estos datos fue cotejado finalmente con las preguntas e hipótesis iniciales de la investigación, así como con el marco teórico construido.

### **5.3.1 Las técnicas utilizadas**

Tal como quedara consignado, las técnicas utilizadas para la recolección de los datos fueron tres: 1- entrevistas; 2- técnica proyectiva gráfica del DFH; y 3- test psicométrico Wisc III (escala verbal). Las mismas son herramientas que permiten obtener datos empíricos – parciales- acerca de la realidad estudiada, y se sustentan en criterios científicos de validez y confiabilidad. Como se dijera a partir de sus resultados o productos se realizó un proceso de triangulación de la información, lo cual resulta esencial desde el punto de vista metodológico. A continuación se detallan brevemente las características de cada una de

---

<sup>38</sup> Puede así advertirse que las edades cronológicas de unos y otros diferían –en un año- en ese segundo momento de la realización de las entrevistas, lo cual no sucede al momento de la aplicación de los test, puesto que estos siempre fueron aplicados a niños que cursaban 4º grado (lo cual equipara sus resultados).

ellas, de acuerdo a los criterios utilizados para su elección en el trabajo de campo realizado en esta tesis.

### **5.3.2 A: Entrevistas**

La entrevista es una técnica muy extendida en investigación cualitativa, y permite recoger datos a partir de las respuestas –verbales- que los sujetos suministran al entrevistador. Se distinguen básicamente tres tipos de entrevistas: estructurada, semiestructurada, y en profundidad. En cuanto a las técnicas aplicadas, las entrevistas son las que se privilegian en el trabajo de campo en cuanto a la recolección de los datos.

Las entrevistas realizadas –individualmente- fueron semiestructuradas, puesto que se consideró que esta modalidad era la más adecuada al tema estudiado, así como a la población con la cual se trabajaba. Se estableció un diseño con una serie de preguntas, elaboradas en base a la información que se buscaba obtener. Se construyó así una secuencia de preguntas para los niños, y otra para sus padres, en donde determinados aspectos o variables podían ser cotejados en las respuestas de unos y otros. Es decir que aunque se trataba de dos pautas necesariamente distintas entre sí, puesto que además habían datos que debían explorarse específicamente en uno u otro grupo (con la especificidad de cada uno de ellos), las preguntas fueron pensadas de manera tal que pudieran luego establecerse correlaciones entre todas las respuestas obtenidas. El orden de las preguntas –así como el contexto de la situación de las entrevistas, realizadas en su totalidad dentro del centro escolar- fue el mismo para todos, de manera de preservar la validez y confiabilidad de la técnica, en el contexto de su aplicación en la investigación.

### **5.3.3 B: Dibujo de la Figura Humana (DFH)**

La técnica del DFH es en primer lugar una técnica proyectiva, pudiendo además ser utilizada para evaluar el nivel de maduración del niño. Se la considera aquí como una valiosa herramienta de investigación, máxime tratándose de un estudio de casos con un enfoque clínico. Según Elizabeth Koppitz (1974:18) los DFH reflejan

“...primordialmente el nivel evolutivo del niño y sus relaciones interpersonales, es decir, sus actitudes hacia sí mismo y hacia las personas significativas en su vida. (...) Se contempla aquí al DFH como un retrato del niño interior en un momento dado.”

Ello se ajusta muy bien a los objetivos de esta investigación, interesada en la dimensión subjetiva y en el vínculo establecido por el niño con sus adultos referentes más cercanos. Además de ser una técnica de una validez y confiabilidad probada, también resulta muy práctica y sencilla al momento de ser aplicada. Propone un tipo de tarea con la cual el niño se encuentra familiarizado, e incluso disfruta haciéndola. El análisis de los gráficos proporciona una serie de indicadores sobre la dinámica y el funcionamiento internos, y a su vez la historia del reactivo verbal aporta nuevos elementos que complementan a los obtenidos en el mismo gráfico.

### **5.3.4 C: Wisc III (Escala Verbal)**

El Wisc III es un test psicométrico de probada eficacia que se utiliza para evaluar la capacidad intelectual de niños de entre seis a dieciséis años. Si bien la inteligencia es una entidad compleja y global, que por tanto excede las posibilidades de una técnica, dicho instrumento clínico resulta igualmente útil para su evaluación. Se trata por tanto de una herramienta capaz de medir de manera confiable el desempeño intelectual, y por ello mismo es muy utilizada a nivel diagnóstico en la clínica de niños. A esto agregar que además de evaluar lo estrictamente cognitivo, permite también aproximarse a ciertos rasgos personales o actitudes que se encuentran más allá del C.I. obtenido, y que también son relevantes a la hora de poder dar cuenta del sujeto evaluado.

La técnica se compone de distintos subtest, los cuales se organizan en dos escalas –verbal y ejecutiva- que exploran facetas distintas de la inteligencia. De la aplicación de la escala completa se obtiene el C.I. -coeficiente intelectual- global, extraído a partir de los puntajes resultantes de las dos escalas.

Para esta tesis se tiene en cuenta sólo a la escala verbal del test, por lo que fueron aplicados únicamente sus correspondientes subtest. Estos son: Información, Analogías, Vocabulario y Comprensión. Ello permite obtener el C.I. Verbal (CIV) y el Índice de comprensión verbal (ICV).

Cabe señalar que se recurrió a esta técnica básicamente en función de las posibilidades que ofrecía para cotejar el desempeño de los niños con sus calificaciones escolares, permitiendo de alguna manera corroborarlas. Si bien se confía en el criterio de evaluación utilizado por sus maestros, puesto que el mismo define el criterio de selección de los niños, la realización

de un testeo por cuenta de la propia investigación permitía obtener un mayor grado de seguridad al respecto.<sup>39</sup>

Al mismo tiempo la técnica aportaba nuevos elementos clínicos, como ser su actitud ante la tarea (curiosidad, interés, indiferencia, inhibición, etc.) así como también permitía indagar, de acuerdo a los subtest aplicados, cuestiones tales como su sentido común y su adaptabilidad a las normas sociales. Todo ello da cuenta al mismo tiempo del medio sociocultural al que pertenecen, puesto que los subtest utilizados remiten a éste.

#### **5.4 Criterios éticos**

El presente estudio se desarrolló en el marco de las normativas éticas vigentes, ajustándose al Decreto CM/515 y 414/09 del Poder Ejecutivo sobre Investigación con Seres Humanos.

La intervención contó con la autorización de la Inspección Departamental de Montevideo Centro, de Inspección Técnica, del Consejo de Educación Inicial y Primaria, así como también con el aval del Comité de Ética de la Facultad de Psicología de la UDELAR. La participación de los directamente involucrados en el presente estudio fue libre y voluntaria: los referentes adultos a cargo de los niños seleccionados firmaron un consentimiento informado, y los niños brindaron su asentimiento informado. Todos ellos fueron asimismo informados de los pormenores del trabajo a realizarse, consignándose oportunamente que su no participación en la investigación -o en alguna técnica específica utilizada en la misma- no implicaba ningún tipo de inconveniente o perjuicio.

Se entendió que el presente estudio no suponía ningún tipo de riesgo o efectos negativos para los participantes, prestando especial cuidado a su integridad y a cómo se presenta y desarrolla la investigación con niños. Se transmitió el criterio de *reserva* en el uso de la información, así como la salvaguarda del *anonimato* de los participantes, explicitándose que se tomarían los recaudos para que no pudieran ser identificados al momento de la publicación de la tesis. Por ese mismo motivo la escuela en la cual se trabajó no aparece identificada, y el nombre de todos los participantes son modificados en el capítulo correspondiente al análisis, así como otros datos personales de los niños y sus familias que pudieran dar lugar a su identificación.

---

<sup>39</sup> Al respecto señalar que los resultados obtenidos por los niños (C.I. verbal) fueron efectivamente muy buenos, alcanzando puntajes que efectivamente daban cuenta de su rendimiento escolar destacado.

Todos los procedimientos se rigieron por el respeto a los derechos humanos, contemplando especialmente la confidencialidad de los datos obtenidos y la identidad de los niños participantes, así como el cuidado de su integridad psíquica, física y moral.

Para esto se tomó en cuenta el artículo 1° de la Ley 18.331, que consagra la protección de los datos personales como un derecho humano, sancionada por la asamblea general del parlamento uruguayo, el 6 de agosto de 2008. Del mismo modo, y como responsables de los datos personales de terceros, la tesis se ajusta a su artículo 5°, que establece para su tratamiento los principios generales de legalidad, veracidad, finalidad, previo consentimiento informado, seguridad de los datos, reserva y responsabilidad.

## VI- Análisis<sup>40</sup>

“Las personas mayores nunca comprenden por sí solas las cosas y resulta muy fatigoso para los niños tener que darles continuamente explicaciones.”

A. de Saint Exupéry  
El Principito

### 6.1 Caso 1: Sebastián

#### 6.1.1 Presentación del caso

En concordancia con el criterio de selección de la muestra, el promedio de calificaciones de Sebastián es alto, aunque aparece en él, en este aspecto, una particularidad que lo distingue de los demás: el hecho de que su conducta haya tenido oscilaciones a lo largo de sus años de escolarización. Cabe puntualizar que no se trata, no obstante, de un niño con problemas de conducta, aunque sí puede afirmarse que la misma no se encuentra en el mismo nivel que su rendimiento (o “aplicación”, de acuerdo al término propio del carné escolar). Esta característica suya, de por sí, ya comienza a anticipar su posición de alumno, en lo que hace al cumplimiento de algunas de las exigencias delimitadas por la institución escolar (lo cual también se vincula con la forma en que es educado en su hogar, con una modalidad propia que también se diferencia a la del resto de las familias entrevistadas).

Sebastián vive con su madre y con su padre, así como también con su hermana menor, con la cual tiene una diferencia de edad de poco más de un año. Ambos niños son los hijos de la pareja, aunque el padre tiene a su vez dos hijos mayores, también varón y mujer, los cuales no se encuentran en este momento conviviendo con ellos (aunque sí lo hicieron en el pasado reciente). Su hija mayor vive ya en pareja, y además con su propio hijo, mientras que el otro hermano –una figura muy importante para Sebastián- se encuentra viviendo hace dos años en una ciudad cercana a Montevideo, pero planea retornar próximamente al hogar para emprender desde allí sus estudios terciarios. Cabe acotar también que al momento de la realización de la entrevista la mamá se encontraba embarazada de ocho meses, por lo que la llegada de un nuevo integrante a la familia era inminente.

---

<sup>40</sup> El único criterio establecido para la secuencia de presentación de los casos responde al nivel o grado de escolarización en el que se encontraban los niños, por lo que los tres primeros casos se corresponden a los tres niños de cuarto año, mientras que los tres restantes, a los de quinto año.

Dado que en su caso luego concurren a la entrevista familiar ambos progenitores, es que puede contarse no sólo con la posibilidad de ampliar el espectro de información acerca del niño mismo, sino que además ello permitió acceder a una mayor comprensión del núcleo familiar en su conjunto. En lo que tiene que ver con su nivel educativo, decir que la mamá es una profesional universitaria, mientras que el papá -si bien no finaliza sus estudios superiores, que además cursó en más de una institución- cuenta también con un muy buen nivel cultural, configurando en este aspecto un ámbito familiar propicio al desarrollo intelectual de sus hijos. Sin embargo, y como se verá más adelante, esto no implica que luego aparezcan en ellos unas expectativas o exigencias demasiado marcadas en cuanto al desempeño escolar de los hijos (lo cual no significa, tampoco, que las mismas sean inexistentes, sino que más bien se dirigen hacia otras cuestiones).

Durante el transcurso de la entrevista Sebastián se condujo desde una actitud más bien desenvuelta y, además, previo a la realización de la misma ya se había mostrado entusiasmado ante la posibilidad de participar en la investigación. También debe decirse que por momentos se mostró algo ansioso, lo cual fue notado por ejemplo a través del movimiento constante de sus manos, aunque sin embargo esto no pareció afectarlo demasiado a nivel de su discurso.

En cuanto a su idea sobre de los motivos de su buen rendimiento escolar, cabe decir que luego de una primera respuesta, en la que dice no saberlo, acaba por responder ante la reformulación de la pregunta con un:

(Silencio)... “porque soy inteligente no sé”. (Se ríe)

Se señala al respecto que fue el único de los niños entrevistados en mencionar este aspecto, referido directamente a su capacidad o potencial intelectual, lo que por cierto no deja de ser una respuesta perfectamente válida, dadas las características de todos ellos (lo cual, sumado a otros factores, también da cuenta de un componente narcisista vinculado a su rendimiento intelectual). Además el papá realiza luego más de una alusión a este aspecto de su hijo, al señalar que Sebastián no le dedica mucho tiempo al estudio, dado que:

“Se descansa mucho en esa capacidad que él tiene, en su visión de que su capacidad es alta.”

El mismo niño, al preguntársele después sobre la realización de las tareas escolares, responde diciendo:

“Sí, hago las tareas, pero los deberes y todo eso no mucho.”

Sobre este aspecto puede constatarse también otra cosa: que es el único entre los niños entrevistados que dice no hacer sus deberes –prácticamente- al momento de llegar a su casa. A su vez puede percibirse algo similar cuando se le pregunta si recordaba sus notas de promoción de los años anteriores, cuando responde:

“Primero creo, creo que me acuerdo que pase con Sote... Sote. Segundo Muy bueno o algo así y tercero lo pase con Bueno en conducta y... Muy Bueno Sote en rendimiento, algo así...”

Esta cuestión aparece aún con mayor claridad, en alusión a si sentía o no presión consigo mismo por el tema de las calificaciones, ya que entiende que:

“Nno porque... la maestra me dijo, no me preocupo demasiado porque la maestra me dijo que paso por mi buen rendimiento. Y que ta... entonces no me preocupo demasiado. Y prefiero mejorar el año próximo (Se sonríe).”

No obstante pudo saberse después -a través de los mismos padres- que si bien Sebastián no se conducía en ese sentido de un modo tal que permitiera caracterizarle como un niño “estudioso”, sí, en cambio, se comportaba con responsabilidad. Además la mamá afirma que a diferencia de su hermana menor, él se interesaba más por mostrarle los comunicados de su maestra, así como también por contarle acerca de las cosas que hacía en la escuela. En relación a esto último, señalar también que se condice con la respuesta de Sebastián acerca de qué cosas le gustaban de la escuela, al decir que: “*Me gusta todo*”<sup>41</sup>.

En base a ello, puede inferirse que si bien no aparecen en él claramente visibilizadas las (auto) exigencias en relación a su nivel de desempeño en la escuela- lo cual también vuelve a indicar el modo en que se configura su rol de alumno- sí se preocupa por cumplir con sus obligaciones respecto a la misma, y de una forma responsable.

En cuanto a sus intereses en general, cabe resaltar aquí el tema del fútbol, y ello por más de un motivo. La afición por este deporte es un importante punto en común con su hermano mayor, quien, además de practicarlo él mismo, entrena a un grupo de niños de un club en la ciudad en la que vive. En las ocasiones en las que éste viene a Montevideo a visitar a su familia, lo cual sucede con frecuencia, suele llevar consigo a su hermano menor a los partidos que juega con sus amigos (en una cancha cercana a su casa, dentro de un Liceo). Por su parte Sebastián afirma luego que él quiere ser un jugador de fútbol, e incluso considera la posibilidad de dedicarse a esta actividad cuando sea grande. Resulta también

---

<sup>41</sup> Excepto por una sola cosa: que habían recortado quince minutos del tiempo del recreo.

que a partir de conocer ese Liceo a través de su hermano, piensa luego en asistir allí a realizar sus estudios en educación secundaria. Además, en referencia a que su hermano estaba pensando en realizar un profesorado en el IPA, considera él mismo (como segunda opción, en caso de no poder dedicarse al fútbol) que de grande también podría ser profesor de matemáticas<sup>42</sup>. Esta relación con su hermano es aludida en la entrevista con sus padres, quienes no dudan en afirmar que:

P: "...es un personaje que en la vida de Sebastián significa como algo fundamental."

M: "Es su referente".

Todo esto hace pensar en una identificación de Sebastián con su hermano mayor (lo cual no invalida la identificación paterna, también presente). Incluso cuando lo menciona en la entrevista el tono de su voz se eleva, dando cuenta de la irrupción emocional que le genera el sólo hecho de evocar su figura.

Ahora bien, ocurre que Sebastián no se encuentra, como él realmente quisiera, practicando en un club de fútbol. Sí lo juega en la escuela o con sus amigos, en particular cuando se queda en la casa de su abuela, dadas las características del barrio en que ésta se encuentra. Puede también decirse a partir de esto que se trata de un niño sociable, capaz de formar su grupo de amigos sin mayores dificultades. Por lo demás, no es que sus padres desestimen el deseo de su hijo de asistir a un club de baby fútbol -puesto que más bien ocurre lo contrario- sino que esta cuestión plantea sus problemas al momento de poder resolverse en los hechos. La mamá no puede llevarlo por motivos laborales, mientras que el papá, a pesar de disponer del tiempo para ello, tampoco puede *realmente* hacerlo. La explicación de esto será abordada más adelante.

Finamente, en cuanto a su percepción de sí (además del aspecto intelectual, ya mencionado), cabe agregar que ésta también se encuentra anclada a su deseo de ser un futbolista. Esto porque busca definirse a sí mismo de esta manera, apareciendo en su presente y proyección a futuro. En este sentido el tema de los estudios, si bien no están descartados, aparecen en un segundo lugar. Igualmente no le resulta nada fácil en la entrevista poder formular un concepto de sí mismo (autoconcepto), aunque no obstante sí da la impresión de sentirse a gusto consigo mismo, dicho sea esto en términos generales.

---

<sup>42</sup> Cabe acotar que además sus dos abuelos por línea paterna son también profesores.

### 6.1.2 DFH y Escala verbal del Wisc III

La producción gráfica de Sebastián en su DFH presenta nuevos elementos para el análisis, al tiempo que confirma otros que ya se habían anunciado. Debe señalarse que se encontraron en su gráfico tres indicadores emocionales, lo cual resulta significativo. Para empezar, omite dibujar la nariz en su figura, lo cual está asociado al retraimiento. Este elemento en particular no se corresponde del todo con la impresión transmitida por el mismo niño, así como tampoco con la descripción que de él realizan sus padres (y también su maestra). En segundo lugar, se encuentra que en la figura dibujada los brazos aparecen pegados al cuerpo, lo cual hablaría de rigidez interna en cuanto al control de los impulsos, o de una dificultad en este sentido. Finalmente, y en relación al ítem anterior, aparecen dibujados los dientes que, aunque se encuentran en una sonrisa, se asocian igualmente a la agresividad. El reactivo verbal resulta acorde, y trata de un niño que jugaba al fútbol, relatando además que al crecer desarrolla una destacada carrera profesional, la cual le hizo transitar por muchos equipos conocidos, llegando finalmente a ser campeón de América. Sin duda esto remite a sus propios deseos de poder llegar a ser un jugador de fútbol, expresados aquí con total transparencia.

Estos aspectos fueron también mencionados por sus padres, quienes refieren que en muchas ocasiones Sebastián tenía reacciones desmedidas frente a aquellas situaciones que no lograba resolver de la forma en que él quería. En este mismo sentido, también comentan que es impulsivo y que ocasionalmente demuestra una baja tolerancia a la frustración, aunque todo ello no se encuentra necesariamente vinculado a su actuación en la escuela, más allá de su comportamiento en ésta. Es decir que esta clase de reacciones se manifiestan en otros ámbitos, y quizás con mayor frecuencia que dentro de la escuela misma, por lo que las ellas no se asocian de una manera directa a cuestiones vinculadas a su desempeño escolar.

En suma, la presencia de estos indicadores emocionales en su gráfico dan cuenta de la presencia del conflicto a nivel de su mundo interno, ligado al manejo de la frustración. Parece ser que ante la emergencia de éste Sebastián intenta desplegar mecanismos de control, que sin embargo no siempre logran funcionar de una manera adecuada, lo cual queda evidenciado a través de su misma persistencia a través del tiempo. Por último, agregar que esto también da cuenta de la presencia de estos aspectos, al interior de su vivencia subjetiva.

Por otra parte, su desempeño en la Escala verbal del Wisc III fue muy bueno, obteniendo un C.I. verbal de 113 puntos, con un idéntico ICV. Este rendimiento lo sitúa dentro de un nivel intelectual normal-alto, lo cual en definitiva se condice tanto con su propia percepción de sí, como también con la opinión vertida por su padre al respecto. Puede afirmarse además que se encuentra una clara correlación entre su puntaje del test y sus calificaciones escolares.

### **6.1.3 La familia**

Como fuera señalado al comienzo del análisis del caso, concurren a la entrevista familiar su madre y su padre, quienes además en todo momento se muestran con una muy buena predisposición a participar de la misma, así como también a la propia investigación. Ambos intervienen de manera muy activa en el desarrollo de la conversación, brindando una gran cantidad de datos al entrevistador. La familia se compone, además de los integrantes del núcleo familiar (incluyendo en éste a los dos hijos mayores del padre) por los dos abuelos paternos, y una abuela materna. Estos últimos son muy significativos en la vida de Sebastián, puesto que mantienen con él una relación muy estrecha, y esto desde que él era muy pequeño hasta la actualidad (incluso hay días prefijados, en los que regularmente se queda a dormir en la casa de sus abuelos).

Sebastián es descrito al comienzo por su papá, mayormente desde sus aspectos vinculados al conflicto y la falta de constancia en cuanto a la lectura y el estudio, dada su alta capacidad (punto éste en el que lo compara con su hijo mayor). Sobre esto refiere que:

P: “Es exactamente lo mismo que él, tiene la capacidad sobrada siempre le fue muy bien, premios importantes en la escuela en el liceo todo, siempre muy participativo pero no te estudiaba nada, el loco ta, el loco de última si te leía una cosa, te lo leía una vez y ya está, suficiente.”

Sin embargo -más adelante en el diálogo- reconoce que su hijo se comporta también con responsabilidad en relación a los requerimientos escolares, por ejemplo en cuanto a la realización de los deberes. Es decir que si bien marca en primera instancia este aspecto de su hijo, si se quiere displicente en cuanto al estudio, por otra parte lo describe como exigente consigo mismo, en relación a su forma de conducirse en este mismo ámbito. De esta manera, detrás de esta aparente contradicción en su discurso, puede sin embargo pensarse en una coexistencia de estos dos aspectos en el niño.

Por otra parte, ambos padres manifiestan ser muy aficionados a la lectura, al igual que los abuelos paternos de Sebastián, quienes según comentan cuentan en su casa con una gran biblioteca (y en la cual afirman que también pueden encontrarse “*libros en todas las paredes*”). De forma que la lectura es muy valorada por la familia, y esperan asimismo que sus hijos se interesen por dicha actividad, dada su importancia para el desarrollo de su pensamiento. Sin embargo este aspecto no aparece tan marcado en el niño, aunque en el último tiempo parece estar acercándose a la lectura por cuenta propia. Así, dice su madre que:

M. “Sí le cuesta agarrar un libro y leer, nada que le de cómo esfuerzo, y es muy de lo audio visual (pausa breve) y eso que en casa hay muchísimos libros nosotros leemos pila”.

Aunque también:

M: “Claro. No. Ahora le ha dado, últimamente ha agarrado algún libro y se va al baño y lee en el baño (se ríe) pero porque nosotros leemos en el baño pero...”

Ello da cuenta de su preocupación por la presencia de este factor en la vida de su hijo, lo cual también pauta un ejemplo a seguirse. Esto cobra relevancia al considerar el interjuego de los modelos identificatorios disponibles en la vida de Sebastián, lo cual señala además la conformación de su ideal del yo, con una orientación hacia la actividad intelectual.

Es momento de hacer referencia a una cuestión que implica en particular a un integrante de la familia, y que fuera aludida precedentemente. Se toma conocimiento parcial de la misma a partir del comentario de Sebastián –al final de su entrevista- acerca de no saber si su padre podría luego asistir a la entrevista familiar, y ello *no* porque no quisiera hacerlo. Se refiere a la causa de esto de la siguiente manera:

N: “Mi padre (...) tiene una enfermedad rara, que, que no, no es rara, es una enfermedad que se llama trastorno libre algo así, que es sobre los, que cuando, que tipo sen... que a veces no tenés ganas de salir a la calle, no tenés ganas.”

En ese momento, con el niño, se prefirió no realizar más comentarios al respecto, a pesar de las interrogantes que se abrían al investigador. Posteriormente, ya en el encuentro sostenido con sus padres, es él mismo papá quien se refiere a esto, y ello de manera imprevista, antes de que el tema pudiera ser abordado específicamente. Así, lo plantea de la siguiente manera:

P: "Ta, un detalle, que no es un detalle, digo no sé si... que valor pueda tener en la investigación pero este, yo soy borderline, en realidad lo fui siempre ¿No? Pero me dan diagnóstico y tratamiento desde hace unos 10 años."

Seguidamente ambos comentan que si bien el niño estaba al tanto de la situación, tampoco podían explicársela en detalle, por el hecho de que tiene nueve años. De cualquier manera, relata no haber sufrido episodios de crisis desde hace muchos años, en la época en que Sebastián era aún muy pequeño (no obstante, debe decirse también que se encontraba en ese momento con licencia médica en su trabajo, y por este mismo motivo). Por lo demás, esta condición aparece plenamente asumida, y no sólo por él, sino también por su pareja. Se hace mención aquí a ella, con el cuidado debido, por tratarse de un dato significativo a la hora de realizar el análisis del caso, y que en cuanto tal no admitía la posibilidad de ser evitado.

Esto es lo que explica el porqué de la dificultad al momento de poder llevar a su hijo a practicar en un club de baby fútbol, dado que la exposición a un ambiente de interacción grupal desconocido, en el que se encuentran además presentes los papás de los demás niños, lo expondría a un nivel de ansiedad al que –lógicamente- prefiere no tener que enfrentarse. Este problema surge también en ocasión de poder realizar salidas familiares a lugares públicos que sean muy concurridos, lo cual igualmente se subsana muy bien por parte de la familia extensa (incluyendo en ella a primos, sobrinos, etc.). Pero esto genera el inconveniente no menor, dado además por su manifiesto interés, de que Sebastián no pueda jugar al fútbol de la forma en que él quisiera (situación acerca de la cual sus padres son muy concientes, siendo que además no se sienten a gusto al respecto). De todas formas se abría en este sentido una gran posibilidad, y ello en el futuro inmediato, puesto que su hermano mayor, próximo a regresar al hogar, se había ya comprometido a llevar a Sebastián a un club de fútbol infantil, lo cual –en caso de concretarse- significaría para él un triunfo por partida doble.

Resta aún hacer referencia a otra cuestión mencionada al comienzo del análisis de este caso, vinculada a la modalidad familiar de concebir los valores y pautas a ser luego transmitidos a sus hijos. Esta cuestión también tiene su importancia, por cuanto incide en la forma en que luego son planteadas las exigencias en relación a la escuela, además de configurar un escenario más amplio que delinea la educación de sus hijos a nivel general. Comenzar entonces por decir que en su casa no se mira televisión, puesto que este

artefacto, directamente, no se encuentra allí presente<sup>43</sup>. En cambio sí hay radios, que pueden encontrarse encendidas en todo momento, y en distintas habitaciones de la casa. Esto fue comentado en la entrevista de la siguiente manera:

P: "Sí, la radio es...

E: Bien, que suerte que te acordaste de eso porque claro, también ayuda a entender como lo de la diferencia de la tele ¿No? Que está suprimida, en cambio la radio sí tiene como vía libre.

M: Ah no, la radio sí, vos te movés por la casa y siempre estás escuchando porque...

E: Mirá...

M: Hay... cuatro radios prendidas siempre.

E: Paa...

E.P.M: (Risas)

P: Es grande la casa también ¿No?" (Risa)

No obstante, recientemente habían comprado un Play Station, acerca del cual Sebastián ya había hecho alusión, y de una manera muy entusiasta. Al respecto, vale la pena realizar una nueva cita textual de la entrevista con sus padres, (incluso bajo riesgo de comprometer la extensión disponible para este apartado) dado lo ilustrativa que resulta acerca de la cuestión, así como de la dinámica de interacción entre ambos padres:

P: "Eso es nuevo, nuevísimo, nosotros decidimos que algún escape alguna distracción tiene que tener y si es el play de última desarrolla alguna destreza, la televisión es tan pasiva sólo los carga de basura digamos, no le entrega nada no le deja nada, el play no porque lo tiene que interpretar, tiene que moverse.

M: Depende del juego.

P: Varias destrezas ¿No? Aparte juega con los hermanos, juega con los amigos... digamos si se...

M: Claro, era como...

---

<sup>43</sup> Cabe mencionar que en el encuentro mantenido con Sebastián, éste refiere –y más de una vez- que sí miraba televisión en su casa, lo cual puede ser interpretado tanto como un deseo de su parte en ese sentido, tanto como también puede significar el intento de ocultar la situación, quizás porque ésta le causara vergüenza.

E: Se divierte, básicamente.

P: Claro, exactamente. Algo tenía que tener.

M: Y una cosa para vincularse también, él decía si traigo alguien acá ¿Qué hago? No tengo tele no tengo... ¿Qué hago?

P: Ta, hay internet ¿No? (...)"

Justamente, internet sí es muy valorada por ellos, puesto que por el mismo funcionamiento de la red, los enfrenta a tomar decisiones al momento de tener que buscar la información; al tiempo que entienden facilita también la interacción social de sus hijos, en la medida en que los actualiza sobre contenidos a los que pueden hacer referencia los demás niños, como ser por ejemplo los dibujos animados.

Acerca de las expectativas y exigencias en relación al desempeño escolar de los hijos, éstas son manejadas siempre desde un lugar que no genere una presión para ellos. Al indagar sobre el tema de la conducta de Sebastián en la escuela, y sobre si esto había sido motivo de alguna clase de charla o reprimenda de su parte, es que se desarrolla el siguiente diálogo:

P: "Lo charlamos un poquito.

M: Lo charlamos.

P: Sin mayor presión. No como una carga.

M: No como una cosa claro: Aohhh... No.

E: Y menos entonces me imagino cuando las notas de...

M: Es que nunca tampoco hubo necesidad. El año pasado él tenía terrible despelote que este año no sé qué pasó pero cambió solo, o sea los cuadernos tenía todo desordenado, la mochila era como un lío, le iba bien pero tenía como un... y este año se ordenó como se sistematizó no sé, pero eso fue solo.

P: Está un poco también eso de que te decía hoy de que hagan uso de su libertad y que ellos aprendan a ejercitarla. Estar dictándole todo el tiempo pautas, exigencias y máximas morales o cosas de ese tipo no, que ellos las vayan construyendo.

M: No como un reto, como una cosa..."

Resulta llamativo cómo en este punto es nuevamente aludida la relación de Sebastián con su hermano mayor, puesto que como aquel entrena a niños para jugar al fútbol, entonces está acostumbrado a marcarles pautas, cosa que también hace con su propio hermano. También sus abuelos ocuparían en parte esta función en su vida, dado que:

P: "...mis viejos así son la antítesis de nuestro comportamiento, y la escuela y este asunto, todo una institución todo formal, todo serio, todo todo....

M. Sí claro, son súper conservadores" (Se sonríe).

Por otra parte, y ya para finalizar aquí, debe señalarse que en cambio sí aparecen en ellos una serie de lineamientos, en cuestiones vinculadas a la forma en que sus hijos se vinculan entre sí y con sus pares, sean éstos amigos del barrio o compañeros de la escuela. En este sentido, se le asigna un valor importante a la idea de la construcción, en estos últimos, de relaciones horizontales. Asimismo, a nivel de los vínculos establecidos entre todos los integrantes de la familia, también es considerado especialmente el componente emocional y afectivo. Sobre este punto, afirman que Sebastián siempre fue un niño especialmente querido por todos dentro de la familia.

#### **6.1.4 Hipótesis interpretativas**

Sebastián es un niño que al interior de la muestra seleccionada presenta diferencias en cuanto a los demás niños, más allá de su buen desempeño escolar. Esta afirmación es también válida para su familia, en relación a la forma en que allí es considerado ese mismo desempeño. Se encuentra además el factor de su conducta en la escuela, que también marca de por sí un punto de corte respecto a los demás niños. Puede pensarse que esto se asocia, a su vez, tanto a causantes personales como familiares, en la medida en que las posibles explicaciones sobre este aspecto suyo pueden encontrarse en uno y otros.

Esto puede verse por ejemplo a través de la variable de las exigencias sobre el rendimiento a ser alcanzado en la escuela. En el niño este punto no aparece tan fuertemente marcado como en los demás, ya que a pesar de encarar sus tareas con responsabilidad, no puede decirse que sea especialmente exigente consigo mismo a la hora de considerar sus calificaciones. Ha de tenerse presente que incluso no recordaba con claridad sus notas de promoción de los años anteriores, lo cual da cuenta del lugar que éstas ocupan a nivel de su vivencia subjetiva. Por su parte en sus padres este factor tampoco parece ser tan relevante,

puesto que puede decirse que sus intereses, en lo que a la educación de su(s) hijo(s) se refiere, apunta hacia otra dirección. De todos modos, sí se encuentra en ellos muy presente el valor asignado a la lectura y el desarrollo del pensamiento en general, lo cual coincide, así sea en forma indirecta, con algunos de los objetivos pedagógicos fundamentales de la institución escolar. Todo ello hace que la posición de alumno de Sebastián, en cuanto a su modalidad de trabajo y desenvolvimiento dentro de la escuela, no se ajuste del todo a los requerimientos que ésta le propone. Es decir que él confía en que le irá bien, puesto que confía además en su propia capacidad intelectual, a la cual considera en sí misma suficiente, en orden de poder alcanzar un buen rendimiento. Todo esto hace pensar que su ideal del yo no le impone fuertes exigencias en cuanto a la realización del logro a obtener en la escuela, lo cual tampoco significa que no le asigne valía a cumplir con sus obligaciones de alumno. Se trata, más bien, de que en su caso no puede establecerse una clara correlación entre su buen nivel de desempeño en la escuela, con las exigencias y expectativas situadas en relación al cumplimiento de esa meta, apareciendo esto tanto en él mismo como en sus referentes familiares inmediatos.

Todo esto afecta a su vez la forma en que se proyecta a sí mismo a un futuro, en el cual se visualiza en primer lugar como futbolista, y en segundo término como un estudiante, por lo que su interés respecto a la oferta ofrecida por el sistema educativo formal pasa a un segundo plano. En tal sentido cabría preguntarse acerca de cómo será su vinculación a mediano y largo plazo con los estudios, en la medida en que una vez haya arribado a otras etapas de su escolarización, en donde el nivel de las exigencias aumenta en forma progresiva, le resultará menos sencillo poder aprobar sin antes haberse esforzado demasiado para conseguirlo. Es decir que su autopercepción, en particular el componente narcisista asociado a su capacidad intelectual, y desde la cual, además, el ideal parece no medirse -principalmente- a sí mismo a partir del logro escolar, puede llegar luego a afectar su desempeño educativo en el futuro. De cualquier manera esto queda planteado sólo como una interrogante, puesto que a Sebastián le resta aún un camino por recorrer antes de que esa eventualidad llegue a hacerse presente. Además, nada le impide que pueda ir reposicionándose subjetivamente hacia una dirección que luego termine por minimizar o revertir los percances que pueda acarrearle esta posibilidad.

Pero además esta percepción de sí vinculada al deseo de jugar al fútbol no se explica sólo por un interés común a los niños de su edad, sino que como fuera dicho, se conforma en buena medida en base a la identificación con su hermano mayor (aquel que además se comportara, en relación a sus estudios, de una manera muy similar a la que lo hace Sebastián ahora). Cabe también incluir la hipótesis acerca de que su misma situación actual en relación a este deporte -en la cual no ha podido aún realizar su intención de jugar en un

club de baby fútbol- apareciera desde lo inconciente como otra vía posible de idealizar a su hermano, que no sólo juega él mismo, sino que además hasta entrena a otros (motivo por el cual accede a la posibilidad de salir del hogar por cuenta propia, cosa que además a su padre le resulta un tanto arduo de realizar, por los motivos expuestos).

Otro aspecto a ser mencionado es el referido a su conflictiva, de la cual se toma conocimiento tanto a partir del discurso de sus padres como por su producción gráfica en el DFH. Esta refiere mayormente al control de los impulsos y la tolerancia a la frustración, problema que es además mencionado desde la preocupación por ambos padres. No se dispone, a partir de los datos relevados por esta investigación -y que fueran ya explicitados en relación al caso- de mayores elementos que permitan profundizar mucho más en esta temática, siendo que además la misma ya se distancia de los objetivos propuestos. Cabe al menos preguntarse acerca de cómo juega en él, en este aspecto, la forma en que es educado en su hogar. Ello porque una modalidad que enfatiza la importancia de la construcción autónoma de la libertad, y que en concordancia a esto también -y de alguna manera- minimiza el lugar de las reglas a ser cumplidas, puede no resultar tan simple de ser asimilado por un niño de su edad. Es decir que desde la misma potencialidad y campo de posibilidades que genera de por sí esta impronta, pueden generarse también dificultades a la hora de delimitar los aspectos impulsivos, que de alguna manera reclaman ser pautados y controlados.

Acerca de esta última interrogante planteada, así como también acerca de las consecuencias de las dificultades a las que se ve enfrentado el papá (en cuanto a poder llevar a su hijo al fútbol, o también a otros espacios, y con el resto de la familia) se considera que el resto de la familia cumple un rol fundamental, contribuyendo de algún modo a compensar la situación. En cuanto a la primera cuestión basta con recordar cómo el hermano mayor es visualizado por los padres como alguien que sí puede marcarle pautas, o como también los abuelos aparecen como la antítesis en relación a ellos, en cuanto a su énfasis puesto en la "formalidad" de lo educativo. También aparece, mayormente en la mamá, el cuestionamiento a su rol de padres en cuanto al reconocimiento otorgado a su hijo frente a sus logros educativos, al plantearse que quizás debería darle más "*bombo*".

Acerca de la segunda cuestión referida, el resto de la familia también contribuye de manera significativa -desde su lugar- al brindarle la posibilidad, tanto a Sebastián como a su hermana, de concurrir a otros ámbitos y espacios en los cuales la familia nuclear por lo general no puede acceder. Esto también da cuenta de la circulación el afecto entre los integrantes de la familia, en particular en relación a Sebastián, lo cual resulta de por sí esencial para su desarrollo, considerado éste en su integralidad.

Finalmente, es del conjunto de todos estos aspectos considerados, que en este caso en particular se conjugan de forma tal que se distinguen de los demás casos analizados, que puede buscarse la respuesta a la pregunta de por qué Sebastián no sólo no fracasa en la escuela, sino que además consigue destacarse en ella.

## 6.2 Caso 2: Daniela

### 6.2.1 Presentación del caso

Cabe hacerse referencia en el comienzo al promedio de calificaciones de Daniela. Este es muy destacado, habiendo promovido con sobresaliente en sus tres primeros años de escolarización. Por su parte, sus calificaciones en conducta también son muy buenas, aunque no ya tanto como su rendimiento, que como fuera dicho es excelente.

El núcleo familiar de Daniela se compone por ella y por su mamá. No tiene hermanos, siendo por tanto hija única. Además, el papá de la niña no mantiene contacto con ella desde que ésta tenía tres años, siendo que además no se tuvieron más noticias suyas desde ese periodo. Esto le ha generado una conflictiva, aún no resuelta del todo, relacionada a la ausencia de esa figura<sup>44</sup>. Por otra parte, el vínculo entre madre e hija parece ser óptimo, y puede decirse incluso que parecen en verdad complementarse la una a la otra. De momento es todo cuanto puede decirse acerca de la familia, temática que será abordada con mayor detalle más adelante.

Durante la entrevista Daniela dio cuenta de poseer un nivel de atención alto, estableciendo un diálogo fluido con el entrevistador a partir de respuestas que dejaban traslucir la presencia de un proceso reflexivo subyacente. Es decir que logró comunicarse de una forma muy clara, dando cuenta, además, de su buena capacidad de relacionamiento. Todo ello tomado en su conjunto habla a las claras de una niña con un nivel de madurez e inteligencia superiores al promedio, dado que además demuestra poseer una desarrollada sensibilidad hacia ciertas cuestiones que para muchos niños pasan inadvertidas.

Considera que su buen rendimiento en la escuela es debido a que:

“... antes de hacer por ejemplo trabajos, emmh leo y cuando explica la maestra, si tengo alguna duda le pregunto, no me quedo sin...”

Luego esta peculiaridad aparece durante el transcurso mismo de la misma entrevista, durante la cual en más de una ocasión justamente pregunta si no entiende del todo aquello sobre lo que se le consultaba. Seguidamente completa su respuesta diciendo que además:

---

<sup>44</sup> Cabe señalarse que este aspecto en particular fue conversado en la entrevista con su mamá, puesto que al preguntársele por él a Daniela, puede percibirse un cambio brusco y momentáneo en su actitud, dando cuenta de que ese tema no le resultaba nada fácil de manejar. Ante esto, y en ese mismo momento, se reorienta el diálogo hacia otros integrantes de su familia, ante lo que logra recomponerse rápidamente.

“...no charlo mucho.” Esto remite a su posición de alumna, tanto en lo referente a los aprendizajes como a su comportamiento en la escuela, indicando que cumple con los requerimientos que ésta le establece, y ello *no* bajo una modalidad de tipo pasiva (en el sentido de acrítica). Por lo demás, tiene bien presentes sus notas de promoción de los años anteriores, admitiendo a su vez que esto es importante tanto para ella como para su mamá. Sin embargo, no da la impresión de preocuparse particularmente por alcanzar un rendimiento excelente en sus calificaciones, aunque sí demuestra su grado de responsabilidad en cuanto a que entiende que debe que dar lo mejor de sí (y ello no exclusivamente en la escuela).

En cuanto a su vínculo con las maestras, refiere que este había sido bueno en todos los años menos en uno. Al preguntársele sobre que pasó en ese año, y con esa maestra en particular, responde que:

“Nada la maestra... no sé, decía... como que sentía que insultaba.”

No hace falta agregar mayores comentarios al respecto, aunque tal vez pueda decirse tan sólo que desde la posición del investigador -al interior de ese centro escolar- no se tiene conocimiento alguno sobre la maestra aludida, lo cual no significa que se descarte la eventualidad de que lo dicho por Daniela sea efectivamente cierto. Lo importante en este caso, para el análisis, no es tanto poder corroborar o no esa situación, sino el exponerla desde la particular forma en que ésta es relatada por la niña.

Por otra parte, manifiesta que en la escuela le gusta mucho trabajar con lenguaje, y no tanto con matemáticas, que según dice le cuestan más<sup>45</sup>. Ello se comprende mejor al decirse que Daniela es una ávida lectora de literatura infantil, –y también adolescente- actividad que realiza en su casa todas las noches antes de dormirse. Cuenta además con su propia biblioteca personal, que según comenta después su mamá:

“Estaba ahorrando para comprarse una biblioteca, porque desborda la biblioteca de ella no sé si te contó.”

En ese mismo sentido la mamá también se refiere, a manera de una anécdota graciosa sobre su hija, que en una ocasión, luego de haberse comprado un libro (una novela para adolescentes) sintió tantas ganas de leerla que no puede evitar el ir la leyendo –caminando- mientras se dirigían de regreso a su casa. Por otra parte esa última frase citada de la entrevista de su mamá, que finaliza con ese: “no sé si te contó”, también da cuenta de algo que dice en otra parte (en referencia a cómo su hija era considerada por sus amigas) que

---

<sup>45</sup> No obstante ello no le impide salir seleccionada para participar de una actividad que se realiza entre todas las escuelas del país, conocida como las “Olimpiadas de Matemáticas” (en las cuales también participa Sebastián – caso 1- quien obtiene incluso una medalla como premio por su destacada actuación).

también es válido en este contexto, al reconocer que: *“Ta yo que sé... se nota que estoy muy orgullosa de mi hija”* (Se ríe). Cabe agregarse al respecto que sí, que en efecto puede percibirse en ella la satisfacción ante determinados aspectos de la personalidad de Daniela, en buena medida por el reconocimiento de su propia influencia en algunos de ellos (lo cual implica que puede también sentir orgullo personal por la forma en que cumple con su función materna).

En cuanto a cómo organizaba el resto de su día, una vez salía de la escuela y llegaba a su casa, la niña contesta lo siguiente:

“Primero tomo la merienda, me baño, después hago la tarea y después tengo un tiempo libre.”

Esta organización del tiempo, pautado por una rutina sostenida a lo largo del año (salvo los días que va a clases de guitarra, según aclara) se encuentra en buena medida establecida por su mamá, quien dice sentir la presencia de este aspecto organizativo muy marcado en ella misma, por lo cual por cierto también se cuestiona, y quizás en demasía (dado ello además porque no es éste el único aspecto suyo que pone en tela de juicio a lo largo de su entrevista).

En referencia a sus intereses, además del ya mencionado por la lectura, aparecen también las clases de guitarra. Es ésta una actividad muy importante para ella, a la que llega también por la vía de su madre, quien ya incursiona en la música, ella misma, desde hace muchos años. Por lo tanto esto es algo que se encuentra en todo momento presente en el hogar, y también dentro del mismo vínculo mantenido entre las dos. Es entonces en este lugar donde también puede ser considerada la identificación de Daniela con su mamá, que por otra parte también aparece bajo la forma de otros aspectos en común, los cuales provienen inicialmente de algunas características propias de la personalidad de su madre. Ello no quiere decir, sin embargo, que su hija responda de alguna manera, cual espejo, a todas las facetas que se encuentran presentes en su mamá, puesto que hay aspectos que son propios y diferenciales de cada una. Con esto se reafirma la idea de que si bien la relación que las une parece ser muy estrecha, no se encuentran elementos que hagan pensar en la presencia de una relación de tipo indiscriminada o fusionada, en la cual los roles correspondientes a cada una aparezcan desdibujados; sino que, antes bien, se piensa en una relación de complementariedad –ya aludida- entre ambas.

Otra cuestión relevante a mencionar en relación al interés de Daniela por la música es que además de encontrarse próxima a audicionar en una reconocida institución -alentada más en este caso por su profesor particular, según se desprende de lo dicho por ambas-

considera también la posibilidad de hacer de esta afición actual, también una profesión a futuro en su vida. Es decir que no se trata –en la actualidad- de sólo poder practicar y aprender algo que le gusta, sino que también tiene en cuenta –y proyecta- que podría llegar a trabajar de grande de eso, por ejemplo dando clases a otros, de la misma forma en que ella toma sus clases hoy en día.

En lo que respecta a cómo se visualiza a sí misma en los próximos años en relación a los estudios, aparece allí un fuerte interés por llegar a ser veterinaria. Esta idea –propia- le viene dada a partir de su afinidad con los animales, presente en ella desde siempre. Comenta así que llega a considerar a sus mascotas como parte de su familia, y relata además que ya tuvo oportunidad de conocer la Facultad de Veterinaria, después de haberle pedido a su madre que la llevara hasta allí. De manera que tiene en cuenta, en su presente, la idea de ser una estudiante en el futuro, con el objetivo de poder luego trabajar como profesional universitaria en un área por la cual se siente muy atraída. Es así que en su proyección de sí misma a futuro aparecen en el horizonte estas dos posibilidades: la de trabajar tanto con la música, como con los animales, y sin que ambas sean excluyentes entre sí.

Cabe mencionar por último entre sus intereses a otra cuestión sobre la cual vale la pena hacer referencia, y que tiene que ver con su gusto por dibujar. Hasta allí se trata de una actividad compartida con todos –o al menos casi todos- los niños, pero con algún agregado. Así, cuando se le pregunta acerca de qué cosas le gustaba dibujar, responde diciendo que:

“Mmm... me gusta dibujar (sonríe) cosas que veo en la televisión. Y también me gusta inventar dibujos.

E: ¿Sí, como cuáles?

D: Por ejemplo... un Mandala me gusta inventar. Eh me gusta inventar un significado de ese Mandala. Y... también, me gusta inventar y dibujar ropa.”

Es decir que aparece allí todo lo vinculado a la inventiva y la creatividad, en este caso de la mano del gusto por la actividad de dibujar. Puede pensarse que esto también da cuenta de su vínculo con los objetos disponibles al conocimiento, sean éstos los libros o la misma propuesta educativa escolar, a través de sus distintos contenidos curriculares. Se reafirma entonces la idea de que su forma de acercarse a ellos, y luego asimilarlos, no se encuentra del lado de una incorporación mecánica o pasiva, sino más bien todo lo contrario.

Finalmente, en cuanto a su percepción de sí misma, más allá de estas cuestiones ya señaladas que hacen a la forma en que integra a lo artístico con lo académico, y ello además –y a un mismo tiempo- desde un fuerte sentido de lo creativo aunado a lo pragmático, decir que se caracteriza a sí misma como alguien “...segura” y capaz de confiar en sí misma. Aunque también, y de acuerdo a su mamá, aparecen algunas ansiedades y temores, en particular frente a la idea de tener que exponerse ante un jurado, en la audición que tiene pendiente. Agregar a ello que algo similar le sucede al tener que realizar algunas tareas de matemáticas.

### **6.2.2 DFH y Escala verbal del Wisc III**

En su producción en el DFH representa a la figura de una niña, que aparece emplazada sobre el centro de la hoja. El dibujo es armónico, y se destaca además por la calidad con la cual es realizado. Aparecen en él todos los ítems evolutivos esperables para su edad, sin presentarse por lo tanto ninguna omisión en el mismo, siendo evaluado finalmente con cinco puntos. Puede encontrarse sólo el detalle especial de los brazos cortos, que no llegan - aunque por muy poco- a la línea de la cintura. Este indicador se vincula con la tendencia al retraimiento y la timidez, lo cual podría llegar estar presente en ella, aunque de todos modos la presencia de un solo indicador emocional no puede ser entendido como algo concluyente.

La historia del DFH trata acerca de una niña llamada Flor, a la que le gustaban –al igual que a ella, y al igual que su madre- mucho las plantas, por lo que al crecer se dedica a trabajar en una florería propia, con la cual logra obtener finalmente el reconocimiento de los demás. Este aspecto recuerda a algo que ya fuera mencionado precedentemente, en cuanto a la idea de combinar un interés personal, con una actividad desde la cual luego poder trabajar, aprovechando al máximo los recursos propios disponibles (idea ésta que luego aparece con claridad en el discurso de su madre).

Por su parte sus resultados en la escala verbal del Wisc III fueron muy buenos, obteniendo 113 puntos tanto en su C.I verbal como en su ICV, lo cual ubica su rendimiento, de acuerdo a los parámetros del test, en un nivel intelectual normal-alto. Puede entonces afirmarse que se encuentra una clara correlación entre el resultado obtenido en el test y sus calificaciones escolares.

### 6.2.3 La familia

A la entrevista concurre la mamá de Daniela, quien durante el desarrollo de la misma se muestra muy receptiva y colaboradora. Comenta incluso que por su trabajo -en una dependencia del Estado- se encuentra habituada a mantener contacto con otros psicólogos, a los cuales dice consultarles ocasionalmente ante algunas cuestiones referidas a la crianza de su hija. Al margen de este dato, si se quiere hasta anecdótico, interesa señalar que ella misma atravesó en el pasado por un largo proceso psicoterapéutico, y actualmente también ha llevado a su hija consigo a algunas sesiones en conjunto. Esto surge a partir de su manifiesta preocupación al sentir que las dos se encuentran muy solas en la vida, cuestión que reaparece en más de una ocasión durante su entrevista. Esta sensación, vivenciada desde la preocupación por su hija (y también por el peso que esto le acarrea a ella misma), gira mayormente a partir de la ausencia del padre de Daniela, tema que según dice “...*siempre queda pendiente...*” en la vida de aquella. De todas formas esto no impide que el tema sea ocasionalmente planteado por una u otra, no siendo por lo tanto silenciado u ocultado.

En cuanto al resto de su familia, cabe indicar que se mantienen en contacto con la abuela materna de Daniela, así como con un tío y una sobrina menor que ella, mayormente durante los fines de semana. No obstante relata también que el vínculo más significativo suyo con su propia familia era el que mantenía con su papá (así como también, después, con la segunda esposa de éste), quien fallece pocos días después del nacimiento de la niña; de manera que las visitas a la casa de su madre responden en buena medida a su intención de que Daniela pueda establecer un vínculo con su prima menor, porque “...*claro estamos como re solas.*” Esto es considerado a su vez en el largo plazo, dado que le preocupa también, en ese mismo sentido “...*el tema de que no va a tener hermanos, es complicado, sola.*”

En lo que tiene que ver con la familia por parte del padre de Daniela, considera en principio que “...*bueno es muy complicada la situación...*”. Explica que esto se debe, en primer lugar, a que su abuela paterna aparentemente había disuelto la adopción de su hijo (el padre de Daniela), y que luego le comunica esta situación a la niña de forma imprevista, y sin haberlo consultado previamente con ella. En esa oportunidad su abuela le refiere que si bien no era su “abuela de sangre”, sí podría, en cambio, ser su “abuela de corazón”. Agregar también que esta abuela no vive en Montevideo, sino en una ciudad del interior, a la cual invitan a Daniela a quedarse durante algunos días en el verano, ya que además vive allí una prima de similar edad, también “del corazón”. Es así que existe entre ellas una relación que puede considerarse como buena, e incluso esta abuela le ha propuesto a la madre de Daniela

pagar los estudios secundarios de su hija en un liceo privado, al menos durante el primer ciclo, propuesta con la cual la mamá no se muestra de acuerdo (por diferentes motivos, entre ellos la pérdida de su grupo de pares de referencia, o por entender que la educación privada no soluciona el problema de la seguridad, lo cual sería esgrimido por parte de la abuela).

Ahora bien, esto ha generado también algunas confusiones en Daniela, en cuanto a lo que sería su percepción y comprensión global de su familia, puesto que cuando en su oportunidad se le pregunta por sus abuelos, menciona sólo a una, la abuela materna, y a su vez dice tener también una prima del corazón, en una clara alusión a lo antes referido. Pero en principio parece no asociar directamente a su padre con esta otra abuela, dado que no existe un lazo sanguíneo entre ellos (y sus apellidos son también diferentes, lo cual contribuye aún más a esa confusión). Sobre esto, comenta la mamá que:

“...el día que en la escuela tuvimos que hacer el árbol genealógico fue un caos, ahí es como que... el niño tiene derecho como a construir su historia. Pero no había ningún punto.”

Por su parte, además, la mamá muestra su disconformidad con esta forma de entender los vínculos y afectos entre las personas, considerando que la distinción señalada a su hija por esta abuela no había sido para nada feliz, porque esto le condujo a establecer desde allí esa discriminación entre lo que sería una familia “verdadera”, de otra que ya no lo sería tanto. Al margen de esta cuestión, sí parece que toda esta situación planteada le ha generado a Daniela una serie de dudas en cuanto a su propia vivencia subjetiva –en su vertiente identitaria- considerada ésta en función de sus referencias o coordenadas disponibles para pensarse a sí misma respecto a sus propios orígenes.

En cuanto a la relación de Daniela con su papá, vivenciada desde hace tantos años como una ausencia, -lo cual es por cierto *real-* señalarse que le trajo también algunas complicaciones cuando era más pequeña, como ser una enuresis intermitente hasta cumplidos sus cinco años. En ese primer periodo de su infancia entonces, en el que el padre podía aún aparecerse de manera ocasional e inesperada, la intensidad del malestar provocado era tal que le llevan a desarrollar un síntoma. Es que además durante sus primeros dos años de vida –aproximadamente- el padre permanecía mucho tiempo junto a su hija, hasta que éste comienza a ausentarse progresivamente, para finalmente desaparecer por completo. Al preguntársele a la mamá sobre las posibles causas de esa conducta, relata que él comienza a sufrir una serie de trastornos vinculados a la adicción, tanto con el alcohol como con el juego, haciendo de sus últimas visitas momentos realmente complicados de manejar. Después de eso la mamá intenta regularizar la situación a través

de un régimen de visitas acordado ante un Juez, pero indica que éste nunca fue respetado por el padre. Acerca de qué tan enterada estaba Daniela sobre todo esto, dice su mamá que ella lo “...sabe y lo maneja en la medida que me lo preguntó.” Eso tiene que ver con la idea suya de “...no interferir” en algunas procesos que entiende son parte de un tiempo de elaboración propio de su hija, idea que por lo demás va más allá de esta cuestión en particular (lo cual no significa que no se encuentre dispuesta a establecer toda una serie de pautas en cuanto a su educación). En cuanto a su percepción de la forma en que interviene y regula esta clase de inquietudes de su hija, que puede extenderse a su forma de educarla en general, entiende que:

“...por momentos también hace planteos viste que, me parecen muy maduros para su edad. Quiere saber determinadas cosas que capaz que no está bueno, para mí, yo que sé, yo con ella soy mamá netamente. Me cuestiono todo el tiempo si hago bien, si hago mal, la imagen de la cual ella mama no...”

En cuanto al desempeño escolar destacado de Daniela, es entendido por su mamá como un producto de su sentido del compromiso y responsabilidad, que se reitera va más allá de la institución educativa en particular. Por otra parte, ve en Daniela una capacidad crítica que la lleva a analizar y cuestionar las cosas que suceden a su alrededor, de lo cual en parte se responsabiliza a sí misma, por entender que es éste un rasgo suyo. Por otra parte, la mamá también se encuentra al tanto de lo que sucede en la escuela, y toma una posición activa en cuanto a propiciar los intercambios de su hija con sus compañeras. En este sentido, es frecuente que lleve a su casa a algunas de sus amistades, y esto desde el comienzo mismo de su escolarización.

Relata que durante la semana ambas se organizan en el hogar a partir de una serie de rutinas y hábitos ya pautados (y que las dos respetan), lo cual había podido ya percibirse en la entrevista con Daniela, al relatar lo que hacía al llegar a su casa luego de salir la escuela. Para ilustrar este punto con mayor claridad se transcribe el siguiente fragmento de la entrevista con la mamá:

M: “Ella llega, llegamos a casa ella sabe lo primero que tiene que hacer.

P: Sí lo noté, claramente además, no hay duda sobre eso.

M: Primero tu responsabilidad después hace lo que querés: “Pero puedo ver una peli”, hace lo que querés, andá en bicicleta, andá en patines, mirá videos en YouTube de música -porque le encanta eso- pero primero lo que tenés que hacer.”

A partir de esto no quedan dudas de que esta postura suya incide luego en el desempeño escolar de Daniela, habituada a cumplir de forma responsable con sus compromisos y obligaciones. Pero por otra parte esto no impide que durante los fines de semana Daniela aproveche para descansar, levantarse tarde y estar simplemente en la cama leyendo o mirando televisión. Este aspecto no se condice del todo con los intereses de la madre, quien refiere “*odiar*” el tener que estar encerrada, motivo por el cual la mayor parte de las veces, en un momento u otro, terminan por trasladarse hacia algún lugar en donde haya una actividad cultural que las atraiga (siendo la mamá la principal impulsora de esto). Esta modalidad de Daniela durante los fines de semana es vista por su mamá de la siguiente manera:

M: “A ella le gusta estar más en casa que a mí, si es por ella... vegeta.

P: Claro por eso de quedarse en la cama, quedarse en la cama un fin de semana

M: Vegeta.”

De todas formas, al preguntársele sobre los posibles percances que estas dos maneras claramente disímiles de aprovechar su tiempo libre pueda ocasionarles, señala que:

M: Hemos tenido. Sí, ella tiene esa autoridad, los fines de semana son de ella, es más me lo hace saber. A veces hemos tenido que salir y me dice: “¡Mamá: es mi día de descanso, es mi día de descanso...!”

#### **6.2.4 Hipótesis interpretativas**

Daniela es una niña que da cuenta de poseer un nivel intelectual alto, el cual se ve apuntalado por una predisposición hacia la adquisición de conocimientos -en general- y ello además desde una modalidad personal que da cuenta de integrar en ese proceso aspectos creativos y reflexivos, así como también lúdicos. Posee asimismo intereses variados, que no se restringen por tanto a un área en particular, llevados adelante desde un sentido del compromiso y la responsabilidad.

La percepción que tiene de sí misma –en cuanto a las actividades que desarrolla- responde en buena medida a lo dicho precedentemente, por cuanto se muestra confiada en su propia capacidad. De todas formas esto no significa que en ocasiones no manifieste también

algunas ansiedades, en particular frente a aquellos momentos en los que debe enfrentarse a situaciones que siente no poder resolver de la mejor manera posible.

A nivel de su vivencia subjetiva en relación a su nivel de desempeño en la escuela, aparece en ella la preocupación por cumplir con los requerimientos que le plantea la institución, en función de mantener su condición de buena alumna. Sin embargo las exigencias que esto le genera –y a las cuales por cierto responde- no parecen ser por ella experimentadas desde un sentido de búsqueda de reconocimiento por la obtención de la buena nota en sí. Esto hace pensar que si bien su autoconcepto se haya ligado a su desempeño escolar, no da tampoco la impresión de vivenciarlo desde una fuerte exigencia personal, en ese particular sentido aludido. En base a ello puede plantearse la hipótesis de que su vivencia subjetiva en cuanto alumna responde no tanto a una auto imposición de la obtención del logro, vía ideal del yo, sino más bien a una actitud suya que le indica cómo debe comportarse en todos los ámbitos en los cuales se encuentra, sean estos parte de la escuela o no.

No obstante lo dicho, también realiza un comentario que llama la atención en un sentido inverso, en el que refiere que si bien tiene muchos amigos, y que le gusta mucho jugar y pasar el tiempo con ellos, no permite que eso le perjudique sus notas de la escuela. Puede decirse entonces que si bien la cuestión de su rendimiento escolar es algo que no pierde de vista, y sobre lo cual sí –y claramente- se preocupa, no parece llegar al grado en que aparece en *algunos* de los otros niños entrevistados, más orientados aún hacia esa idea de tener que esforzarse para luego poder llegar a destacarse en la escuela, obteniendo así el deseado logro en la realidad. En el caso de Daniela esto último aparece más como una consecuencia de otros aspectos suyos que, asociados entre sí, dan como resultado que pueda obtener un nivel de rendimiento escolar elevado. De forma que la relación entre su sentimiento de sí, vinculado éste a su desempeño escolar, no parece mostrar una correspondencia que pueda ser entendida de una forma unívoca, a pesar de haberse encontrado presente un nivel de afectación entre ambos.

En cuanto a la incidencia que sobre su buen rendimiento en la escuela tiene su familia, en particular su madre, pueden encontrarse una serie de correlaciones que parecen quedar, en este caso, fuera de dudas. Ésta ha conseguido inculcarle buena parte de su sentido de la organización y el compromiso ante las responsabilidades asumidas, que apuntan no sólo hacia las cuestiones vinculadas directa o exclusivamente a lo académico. De cualquier manera, así sea en el gusto compartido por la música, o también por otras actividades que pueden englobarse – dicho sea en términos generales- dentro de lo que es la expresividad y el arte (aunque tampoco se trata sólo de esto, puesto que también se encuentran presentes, por ejemplo, cuestiones vinculadas a la naturaleza, o a la práctica de determinados

ejercicios corporales), aparecen atravesadas por la idea de lograr conciliarlo con un sentido pragmático de las cosas. Es decir que no se trata únicamente de desarrollar un talento o habilidad (el ejemplo más claro en este sentido es el de las clases de guitarra) por el simple gusto de poder hacerlo, sino que se tiene en cuenta cómo eso puede después ser empleado, a la manera de un recurso disponible.

Por otra parte, la idea de seguir adelante con los estudios también aparece apuntalada desde el hogar, puesto que su madre aún continúa estudiando ella misma. De todos modos en Daniela esto parece encontrarse también presente por cuenta propia, a la manera de una inclinación personal, que a su vez se ve respaldada y potenciada desde su casa. En estos aspectos mencionados se visualiza también la relación establecida entre ambas, signada por ese componente de la soledad compartida, lo cual fuera manifestado por ambas. No obstante -y esto visto desde la mirada de un observador externo- si bien ello es en parte efectivamente cierto, también cuentan con la presencia de otros referentes familiares a su alrededor, al margen de la cuestión de si estos sean “de sangre” o “del corazón”, por lo que no se trata en modo alguno de una situación que haga pensar en el desamparo. También logran de algún modo “compensar” esta vivencia referida a través de una fuerte inclinación hacia la sociabilidad -en particular en su mamá- dado que establecen relaciones significativas con otras personas que están más allá del entorno familiar inmediato. Ello es lo que posibilita, por ejemplo, que a instancias de su madre Daniela invite con frecuencia a amigas a su casa, como algo que se encuentra ya establecido. Además, y como antes fuera señalado, el vínculo que las une da cuenta de una circulación del afecto que aparece presente de una manera manifiesta, lo cual resulta en todo sentido fundamental.

Es así que a partir de la combinación de todas estas variables, asociadas en este caso en particular al potencial en plena realización de Daniela, que puede comenzar a comprenderse como luego no sólo no fracasa en la escuela, sino que además logra alcanzar un muy buen nivel de rendimiento en ella.

Cabe hacerse una última mención al tema de la pérdida del padre -lo cual es además válido para las dos- puesto que esto parece tener una gravitación y un peso que les resulta arduo de sobrellevar; máxime teniendo en cuenta que la ausencia de estas figuras paternas, por motivos diferentes, aparece en los hechos como algo definitivamente irreparable. En ese sentido resulta muy favorable el que su madre tenga bien en cuenta la idea de que estos aspectos que generan un cierto nivel de conflicto puedan ser trabajados por las dos, puesto que son asumidos además desde una posición que es por completo ajena a actitudes de

tipo pesimista. Esto no puede ser ejemplificado de mejor forma que a través de este último fragmento de entrevista a ser citado aquí:

M: “Yo la trato de educar en el sentido de bueno, a ver Daniela no nos podemos quejar, vamos a aceptar, la vida es ésta como vivimos nosotros, podemos mejorarlo depende de nosotros, de ti y de mí. No podemos lamentarnos, en ese sentido trato de educarla... (...) Si logramos las dos ir adelante, vamos a estar mejor.”

Habiendo arribado hasta aquí, se entiende que estos aspectos, de los cuales además se dio ya cuenta en los apartados anteriores del análisis del caso, configuran de por sí un material clínico que comienza a distanciarse de los objetivos propuestos en esta investigación. Si de todas formas se los integra parcialmente en el mismo, es porque estos también dan cuenta de la vivencia subjetiva de Daniela, afectando de uno u otro modo su sentimiento de sí, que es justamente aquello que aquí se indaga. Es decir que a través de ellos pueden comprenderse mejor, también, cuestiones que aluden directamente a los conceptos trabajados a lo largo de toda esta tesis, en este caso aplicados a la forma en que tales aspectos se encuentran presentes en la vida de Daniela, y por ende también en la de su mamá. Por otra parte, y finalmente, se entiende además que el continuar trabajando en esta línea implicaría adjudicarse una suerte de licencia que excedería el camino trazado previamente, y es por ello mismo que no se está dispuesto a proseguirlo más allá de este punto.

## 6.3 Caso 3: Tadeo

### 6.3.1 Presentación del caso

Del conjunto de los casos seleccionados, Tadeo es quien cuenta con el promedio de calificaciones escolares más alto de todos. Más aún, su desempeño en la escuela llega a ser excelente, puesto que en sus tres primeros años de escolarización fue promovido con sobresaliente, y ello tanto en su rendimiento como en su conducta.

El núcleo familiar de Tadeo está compuesto por su madre, su padrastro y sus cuatro hermanas; de las cuales dos son mayores que él, mientras que las otras dos restantes son menores, por lo que es el único hijo varón de la familia. Ahora bien, cabe puntualizar que la relación con su padre biológico es prácticamente inexistente, así como también con el resto de los integrantes de esa parte de su familia. Ello es debido a que su padre acarrea con un problema de adicción a una sustancia ilegal sumamente nociva, (quizás la peor de todas ellas) lo cual le impide no sólo estar presente en la vida de su hijo, sino que además le genera serias dificultades en su propia vida personal, social y laboral.

Se toma conocimiento de esta situación en la entrevista realizada a su mamá, quien la menciona al inicio mismo de la conversación. Si se alude aquí a esta circunstancia, por cierto penosa para las personas involucradas, es debido a que la madre manifiesta su preocupación ante la angustia que ello le había generado a Tadeo en el pasado reciente y, también, a ella misma<sup>46</sup>. Por otra parte, importa señalar que la relación que el niño mantiene con su padrastro es muy buena, y ello además al interior de una familia que parece contar con unas sólidas pautas de relacionamiento y convivencia.

La actitud de Tadeo durante la entrevista fue más bien reservada, sobre todo al comienzo de la misma, e incluso llama la atención lo bajo del tono de su voz. Sin embargo esto comienza a revertirse en forma gradual, en particular a partir del punto en que empieza a hablar de su afición por el fútbol, deporte que practica desde pequeño con mucho entusiasmo (de todas formas debe decirse que el tono de su voz resultó ser el más bajo de todos los

---

<sup>46</sup> Cabe indicarse que en la entrevista realizada previamente al niño este aspecto no fue abordado, debido a evidentes razones que hacen a su cuidado. Si bien en ese momento se desconocía esta situación, se percibe que al preguntarle sobre su papá Tadeo da una respuesta muy breve y algo dubitativa, acompañada además de una expresión que deja traslucir un cierto dejo de tristeza. Ante esto –y al igual que ocurrió en alguna otra ocasión, al detectarse esta clase de reacciones en los entrevistados, y sobre todo si estos eran los niños- la conversación se dirige hacia otro tema, a sabiendas además de que luego podría consultársele a su madre sobre este aspecto en particular.

entrevistados). Además logra responder en buena forma a las preguntas planteadas, mostrándose muy atento a las mismas, así como también al transcurso de la conversación en general.

En cuanto a los motivos que explican su rendimiento escolar –muy- destacado, luego de pensárselo un poco, Tadeo contesta que éste se debe a que:

“...trabajo...soy respetuoso y...ayudo a los demás...y ta.”

Esto da cuenta de su comprensión de los requerimientos institucionales en cuanto al cumplimiento de su rol de alumno, al tiempo que comienza a dejar entrever su concepto de sí en relación a dicho ámbito. Comenta además que le gustan casi todas las actividades curriculares que le propone la escuela, teniendo presente que debe esforzarse para alcanzar un buen rendimiento en todas ellas. Este aspecto aparece con mayor claridad tanto en la descripción que de él hace su maestra, así como del discurso de su madre, quien lo caracteriza en este sentido como un niño responsable y muy exigente consigo mismo (lo cual vincula, además, a ella misma). Esto es así al punto de que algunas veces, cuando no consigue lo que se propone, sea en la escuela o en el fútbol, se siente tan frustrado que se pone a llorar. Lo mismo ha sucedido en la escuela, en alguna ocasión aislada en que sintió haber realizado algo que no debía; por ejemplo cuando en una oportunidad se rió en clase de una broma que hizo un compañero (al igual que otros niños) y eso le acarreó al grupo la suspensión del recreo –durante muchos días- por parte de su maestra. De manera que si bien este aspecto -que remite al cuidado y responsabilidad personal en el cumplimiento de los requerimientos escolares- aparece en mayor o menor grado en prácticamente todos los niños entrevistados, es en él en quien resulta posible apreciarlo con una mayor nitidez.

De acuerdo a lo señalado, no es de extrañar que al ser consultado sobre qué cosas hacía apenas llegaba a su casa, su respuesta haya sido la siguiente:

“...hago los deberes, tomo la leche, y salgo a jugar.”

Debe señalarse que la familia vive en un barrio que se encuentra a una hora de distancia de la escuela, por lo que tanto él, junto a su hermana menor y su madre, deben estar todos los días en la parada del ómnibus a las siete de la mañana. En la última parte del trayecto, cuando ya se encuentran bastante próximos a la institución, los niños bajan y se dirigen por sí solos hacia la misma, puesto que de otra forma la mamá no lograría llegar a tiempo a su trabajo. Al parecer esta situación no ha generado mayores inconvenientes, dado que además de tener instrucciones precisas sobre cómo manejarse, usualmente se encuentran en las inmediaciones del centro escolar otras mamás que ya los conocen y cruzan la calle con ellos. Al respecto, dice la mamá que:

“...como vi que él es responsable en eso, bueno y que ella se porta bien, bueno me animé a por lo menos, así yo también...porque si no como que todo era...”

Esta circunstancia señala algunas de las dificultades a las que se ve enfrentada la madre en cuanto a sus posibilidades *reales* de hacerse cargo de sus cinco hijos, tarea que emprende con mucha dedicación y responsabilidad. Esta forma de enfrentar los desafíos que imponen las obligaciones es además transmitida a sus hijos directamente, en el sentido de la conducta personal que debe adoptarse frente a las mismas.

En cuanto a las aspiraciones de Tadeo en relación a sus calificaciones escolares, cabe señalar que efectivamente lo que espera es continuar obteniendo los máximos resultados posibles. Ante la pregunta de qué pasaría, en el hipotético caso de no conseguir cumplir con esas elevadas metas, recurre a una respuesta dada por su madre, afirmando que ella: “...*me dice que hay que seguir pa’ adelante*”. Esto surge además de la preocupación que aquella manifiesta, respecto a las reacciones de su hijo frente a las situaciones en las que no consigue lo que se propone, lo cual será retomado más adelante.

Los intereses personales de Tadeo, además de aquellos propios de la escuela, pasan principalmente por su afición al fútbol. Si bien este aspecto puede considerarse frecuente, en la medida en que muchos niños de su edad también se muestran muy interesados por este deporte, (mayormente por estar tan arraigado en la cultura de nuestro país) en su caso en particular puede percibirse cuánto le importa realmente. Lo practica en un club de baby fútbol desde sus cuatro años, y asiste desde entonces semanalmente a las prácticas, así como a los partidos de todos los fines de semana, acompañado más que nada por su madre y su padrastro. En relación a esto aparecen mencionados algunos conocidos jugadores de fútbol a los que le gustaría parecerse (y a uno en particular: “*Porque juega bien y hace ganar*”) lo cual también da cuenta de cómo los admira y se identifica con ellos. Aún más, también en cuanto a sus intereses, en este caso en referencia a la lectura, menciona estar leyendo un libro llamado: “La gran final”, que trata, justamente, de una historia acerca del fútbol.

Lo anterior se ve implicado también en referencia a sus proyecciones a futuro. En ellas, si bien aparece el tema de los estudios, éstos se encuentran supeditados a su interés en poder llegar a ser, de grande, un jugador de fútbol. Este aspecto también surge en la entrevista con su madre quien, si bien en todo momento lo acompaña y alienta en esta actividad, le deja bien en claro que:

“...si él quiere ser futbolista primero tiene que estudiar, si no se le saca el fútbol.”

Esto pasa por resaltarle a su hijo que lo primordial siempre habrá de ser el estudio, dado que además entiende que él debe poder desarrollar la capacidad de desenvolverse en otros aspectos en su vida, que van más allá de la práctica de un deporte.

En cuanto a su percepción de sí mismo, se resalta que se define como “un estudiante”, y como alguien que es “bueno” en cuanto a su forma de comportarse, lo cual también remite a su posición asumida como alumno dentro de la escuela. También manifiesta sentirse conforme consigo mismo, tanto en relación a las características de su personalidad como a su propio cuerpo, entendiendo además que no modificaría ninguna cosa en ese sentido. Aparece también en él la cuestión de su ocasional “mal humor”, en referencia a los momentos en que las cosas no le salen tal como espera, pero igualmente considera que en el presente es capaz de confiar más en sí mismo que antes.

### **6.3.2 DFH y Escala verbal del Wisc III**

El gráfico realizado por Tadeo en el DFH representa a un niño sonriente con una pelota de fútbol, y que además está vestido con su indumentaria correspondiente. En términos generales la calidad del gráfico es buena, y utiliza adecuadamente el espacio de la hoja, en la cual emplaza correctamente a su figura, de un tamaño también adecuado. No obstante aparecen dos elementos que pueden asociarse a algunas de sus características descritas, y que como tales deben ser tenidos en cuenta en la interpretación. Uno de ellos es la omisión de la nariz, que es un ítem esperado y muy frecuente para su edad, y que se relaciona a la timidez y el retraimiento. En la misma dirección, el segundo elemento encontrado en su gráfico son los brazos cortos de la figura, lo cual equivale a decir que no llegan a la línea de su cintura. Este detalle especial también es asociado a la timidez, siendo además un indicador emocional que refleja cierta tendencia a la inhibición, dada por la dificultad de conectarse con el mundo circundante. De forma que la presencia de estos dos indicadores es significativa, y dan cuenta de algunos aspectos a nivel emocional que, si bien no llegan a ser severos -dadas además las restantes características de su gráfico, incluyendo al reactivo verbal, que es acorde- sí manifiestan sus dificultades en esta área.

Ello permite plantearse la hipótesis de que hay en Tadeo ciertas falencias en cuanto a su estructuración narcisista, lo cual se corresponde a su vez con algunas de sus reacciones

mencionadas, al verse enfrentado ante situaciones que le generan frustración. Sobre esto, no puede aquí saberse cuánto incide el difícil vínculo con su padre. De forma que sus altas exigencias en lo escolar aparecen ahora bajo una nueva luz, puesto que puede pensarse que a través de ellas es que puede obtener sus altas calificaciones, que de alguna manera son un resarcimiento para su herida narcisista.

En lo que tiene que ver con su desempeño en la escala verbal del Wisc III, cabe decir que el mismo fue bueno, obteniendo un C.I. verbal de 94 puntos, y un ICV de 95 puntos. Esto lo sitúa dentro de un nivel intelectual normal. Puede decirse igualmente que en su caso, en el cual las calificaciones escolares son excelentes, podía quizás esperarse un rendimiento mayor en esta prueba (siendo que además fue, de entre todos los niños seleccionados, el que obtuvo el menor puntaje) aunque de todos modos da cuenta de un buen nivel intelectual. Puede concluirse entonces que en su caso, si bien se da una correlación entre las calificaciones escolares con su rendimiento en la Escala verbal del Wisc III, ésta no se da en el grado esperado.

### **6.3.3 La familia**

A la entrevista concurre la madre de Tadeo, quien se conduce en la misma desde una buena predisposición a establecer el diálogo con el entrevistador, que luego sostiene hasta el final del encuentro. Tal como fuera referido, menciona el tema del papá del niño desde un comienzo, y antes de que se llegara a indagar ese punto en forma específica. Esto es debido a su preocupación sobre las consecuencias que esta situación le acarrea a su hijo, comentando al respecto que *“...en un momento eso como que a él le llegó (...) porque a él le hablaban del padre y lloraba.”*

A nivel laboral, la mamá se desempeña hace muchos años en el mismo ámbito de trabajo, cumpliendo funciones en una dependencia del Estado. Debido a la relativa cercanía de su trabajo con el centro escolar, es que opta finalmente por esta escuela en particular para sus dos hijos menores (exceptuando a la más pequeña, que todavía no tiene la edad suficiente para asistir al sistema educativo formal).

La madre se refiere a la cuestión de los niveles de exigencia presentes en su hijo, que si bien asocia en forma directa a su forma de educarlo, también explica que:

“...a veces no soy yo, ya él tiene marcado su nivel de exigencia y no le puedo decir: no, no, bájalo, no lo puedo, o sea él tiene que aprender a manejarlo.”

Esto surge a partir de la preocupación de su maestra por algunas reacciones de Tadeo, que en su momento le llevaron a realizarle un planteo a la madre al respecto. También describe a su hijo como:

“...un niño bueno, responsable, le gusta venir a la escuela, no tiene objeciones, nunca tuvo jamás en la vida objeciones para venir a la escuela, tiene buen relacionamiento con los compañeros, con su maestra...”

Por otra parte, en relación a su muy buen desempeño, considera que éste es debido a:

“...que es algo que él trae ya con él, que es algo de él y un poco de la casa, un poco de mí, de también darle una especie de exigencia o sea, de enseñarle una conducta y como es, o sea yo jamás les enseñé que a la escuela si llueve se falta. Ehh ellos me ven a mí que yo tengo una conducta en mi trabajo porque yo no faltó a trabajar...”

De esta manera asume su responsabilidad en cuanto a las exigencias, asociadas a la conducta que debe mantenerse frente a las responsabilidades, rasgo que valora personalmente y que como tal es transmitido a todos sus hijos, y no únicamente a Tadeo. Además ese “no tener objeciones para venir a la escuela” también responde a la conformación del ideal del yo de Tadeo, ajustado a una “conducta” que debe ser seguida sin muchas posibilidades en cuanto a su incumplimiento. Al respecto: “...*los 2 tenemos obligaciones, en distintas cosas pero los 2 tenemos que cumplir con las obligaciones.*”

En esta misma línea, la mamá manifiesta que ella misma abandonó los estudios debido a que frente a los exámenes se olvidaba de todo lo que había estudiado previamente, lo cual le producía mucha frustración, motivo por el cual sentía que no podía avanzar como los demás. Entonces, en relación a la educación de sus hijos:

“...ahora lo que me pasa con él es que a mí lo que él hace a mí me enorgullece, igual que lo que hace cualquiera de mis hijos porque claro era lo que yo capaz que también hubiese querido hacer y me costó tanto. Por eso capaz que también la exigencia o el seguir con ellos “dale vamos”, los deberes, no se te puede olvidar esto no se te puede olvidar lo otro...”

De forma que el cumplimiento de su propio ideal se traslada hacia los logros obtenidos por sus hijos, justamente en un área en la que siente que no pudo realizarse ella misma (cabe

además señalar la forma en que la mamá se da cuenta de esto, expresándolo con total claridad). De esta manera, se aprecia cómo esto es luego incorporado por Tadeo a nivel de su vivencia subjetiva, imponiéndose unas metas muy altas que luego, si no logra alcanzar, terminan por devolverle una imagen de sí mismo que le resulta muy difícil de tolerar (en la medida en que lo enfrentan al incumplimiento de su ideal en la realidad).

Con esto resulta también claro el lugar que ocupa el estudio dentro de la familia, tanto que la mamá le reafirma a su hijo que siempre podrá contar con ella en ese sentido, transmitiéndole la idea de que:

“... yo siempre voy a estar, no te voy a decir andáte a trabajar y no estudiés, no, estudiá que yo la lucho de atrás.”

Todo esto también genera sus consecuencias en la madre, quien comenta que estaba sufriendo de crisis de pánico, las cuales responden en parte a todas las responsabilidades que asume, en particular aquellas vinculadas al cumplimiento de su rol materno. Es decir que ella misma también sufre en carne propia el peso que le (se) impone llevar adelante las tareas diarias, así como la crianza de sus hijos, debiendo pagar por ello un precio que resulta demasiado alto: su propia salud. Porque además, a pesar de que actualmente logró conformar una nueva familia, manifiesta que antes: “...*nadie los venía a buscar a la escuela, nadie los levantaba, o sea siempre fui sola para ellos.*” También ha de tenerse presente que la situación que debió atravesar con su ex pareja (el padre de Tadeo) le acarreó a su vez toda una serie de trastornos en su vida personal y familiar, lo cual no deja de incidir en el conjunto de toda esta situación.

Finalmente, es que puede comprenderse la forma en que siente intensamente las recompensas recibidas, cuando dice que:

“Por eso capaz que hay muchas emociones que te dan, que ellos te dan, o muchas emociones que a mí me llegan más que cualquier otro padre ¿no?”

#### **6.3.4 Hipótesis interpretativas**

Tadeo es un niño que, como fuera explicitado, se conduce de una forma muy responsable en lo que al cumplimiento de su rol de alumno se refiere, así como también en el resto de sus actividades en general. Es por esto mismo que su rendimiento escolar es excelente,

siendo además, entre todos los casos seleccionados, el único en obtener el máximo nivel posible en sus calificaciones. No obstante pudo verse también cómo esas exigencias, en función del cumplimiento de sus obligaciones, le acarrearán algunas dificultades emocionales en el plano de su propia vivencia subjetiva.

De todas formas, cabe también tener aquí presente que en el marco teórico de esta tesis ya se anticipaba que esta eventualidad podría presentarse, en el entendido de que la obtención del éxito educativo no era pensada como una suerte de meta que una vez alcanzada se configuraba de por sí en una suerte de circunstancia ideal. En ese sentido, se afirmaba allí que unas altas calificaciones no se equiparaban a ausencia de conflicto, justamente por las tensiones que podrían presentarse entre las aspiraciones del ideal con sus logros efectivos en la realidad (además de la posible incidencia que en ello tuvieran el medio familiar e institucional). En este caso entonces, aunque no exclusivamente, esta cuestión aparece en forma manifiesta, siendo quizás aquí más significativo porque se trata de un niño que cuenta con un promedio de calificaciones que bien puede catalogarse como perfecto. Ello demuestra además que el reverso mismo del fracaso escolar, es decir el éxito, también puede acarrear su propia clase de inconvenientes.

Retomando el análisis del caso en su especificidad, cabe decir que la percepción que Tadeo tiene acerca de sí mismo se ve atravesada por el conflicto paterno, lo cual también es bien advertido por su madre. Por otra parte, también aparecen en él otros aspectos que dan cuenta de sus rasgos más saludables, como ser su capacidad de disfrute para el juego, en particular con sus amigos del barrio o de su club de fútbol. De acuerdo a lo relatado por su mamá, casi todos los fines de semana es invitado por un amigo a quedarse a dormir en su casa, o en caso contrario es él quien los invita. Ello da cuenta de que logra vincularse bien, a pesar de las dificultades mencionadas en relación a su gráfico del DFH (que visibilizan un nivel subyacente del conflicto). Ocurre que también se trata de un niño que en general es muy querido por su entorno, y esto no sólo en referencia a su familia, puesto que cuenta efectivamente con una serie de atributos personales que lo llevan a ser valorado por los demás.

Otro aspecto central de su percepción de sí, y que se encuentra ligado a sus modelos identificatorios, proviene de su auto identificación como “un futbolista”, actividad en la cual -y también- tiene una participación muy destacada. Desde esta afición es que puede ir estableciendo con su padrastro una relación más estrecha, dado que además de acompañarlo en estas instancias, él mismo se dedica (aparte de su trabajo remunerado) justamente a ser director técnico de otro club de fútbol infantil. Es decir que hay allí un interés común entre ambos, que se encuentra por lo demás asociado, en cuanto deporte, a

todo aquello que su padre biológico no puede llegar a ser, sea esto en el plano de la realidad, o en el de su la fantasía.

En referencia a su sentimiento de sí, vinculado en particular a su desempeño escolar destacado, puede afirmarse -en concordancia con lo trabajado hasta aquí- que es posible inferir la existencia de una relación de mutua implicación entre ambas variables. Esto se explica a partir de la exigencia *sentida* sobre los logros a alcanzar en la escuela, mediante los cuales intenta satisfacer las exigencias de su propio ideal, vinculadas además en forma directa a su figura materna. El problema radica en este punto en que el peso de la obligación asumida se torna en ocasiones demasiado difícil de soportar, llegando a afectar la totalidad de su vivencia subjetiva de sí, o la propia estabilidad de su self. Es por ello que en esas mismas ocasiones (en las que se ve enfrentado a la frustración, al no poder alcanzar la meta impuesta) no consigue controlarse a sí mismo, por lo que ya no puede hacer otra cosa más que llorar.

Esto se vincula a su vez a la hipótesis planteada acerca de las fragilidades detectadas en su constitución narcisista, necesitada de la satisfacción por la vía del logro. Todo ello pone también a consideración la hipótesis de que en Tadeo pueda encontrarse un trasfondo depresivo, aunque se entiende que harían falta mayores evidencias para poder hacer de esto una afirmación. No obstante sí puede pensarse en la presencia de algunos aspectos depresivos al interior de su sí mismo, puesto que algunas de sus manifestaciones resultan constatables.

En lo que tiene que ver con la incidencia de la familia sobre su buen desempeño en la escuela, fueron también expuestas razones que permiten sostener que en este caso ésta resulta manifiesta. Es así que Tadeo, al cumplir con las imposiciones provenientes de su ideal consigue, a su vez, satisfacer el ideal materno en cuanto al éxito a ser alcanzado en los estudios. Por su parte la mamá puede darse cuenta de que algo de esto ocurre, en la medida en que asume que parte de esta exigencia presente en su hijo procede de ella misma. A través del sentimiento de orgullo que como madre recibe por la vía de los logros de sus hijos -lo cual por cierto es algo también de esperarse en los padres en general- puede en su caso resarcirse de aquello que hubiera querido para sí, y no pudo alcanzar.

Cabe también acotar en relación a este punto que si bien su papel en cuanto a la conformación de este ideal, tan alto en su hijo, responde en buena medida a su propia modalidad de asumir las obligaciones y responsabilidades, ha de tenerse en cuenta además que luego él se adecua a ellas de acuerdo a su singularidad. Es decir que también se encuentran dadas en él mismo, debido a su propia historia, así como a su predisposición y configuración subjetiva personales (que si bien no son ajenas a las de su madre, tampoco

pueden luego ser simplemente superpuestas y homologadas entre sí) las condiciones para que asuma los desafíos impuestos de una manera tan comprometida. De todas formas esto es planteado también a manera de hipótesis, puesto que para poder comprender este aspecto con una mayor amplitud, habría de contarse con la posibilidad de un acercamiento más estrecho a esta familia, que permitiera conocer por ejemplo qué tanto se encuentra esto presente –o no- en sus hermanas.

Finalmente, es en base a todos estos elementos reunidos que puede advertirse cómo Tadeo no sólo no fracasa en la escuela, sino que además alcanza en ella un nivel de desempeño muy destacado.

## 6.4 Caso 4: Laura

### 6.4.1 Presentación del caso

Al igual que ocurre en el resto de los niños seleccionados, el promedio de calificaciones de Laura es muy destacado, habiendo aprobado todos los años con matices de sobresaliente. En su caso en particular, sus notas en conducta también acompañan ese promedio, siendo incluso más altas que su rendimiento. Este aspecto es relevante puesto que ello da cuenta de sus características como alumna, además de vincularse directamente a los rasgos de su personalidad.

Laura vive con su madre y su abuela paterna, y no tiene hermanos. Un aspecto significativo de su historia, y que por ello mismo es mencionado desde el comienzo, está dado por el hecho de que su madre llega a Uruguay procedente de otro país (de la región), por lo que además toda su familia, por línea materna, reside en el exterior (igualmente Laura sí nació en el Uruguay). Esta particularidad atraviesa su vivencia personal subjetiva –sí mismo- y ello no sólo por acarrearle esa suerte de doble nacionalidad, sino porque además esta característica también condiciona la forma en que es percibida por los demás, en la medida en que posee ciertos rasgos fisonómicos que, si bien no resultan tan acentuados, permiten igualmente asociarla a su país de origen<sup>47</sup>. Otro aspecto muy importante de su historia está dado por el fallecimiento de su padre, ocurrido cuando ella tenía cuatro años de edad.

Respecto al nivel educativo de su madre, así como a su inserción laboral, ha de decirse que en su historia ambas cosas se encuentran marcadas por la necesidad de comenzar a trabajar tempranamente. No obstante se trata de una mujer que en su país alcanzó a cursar estudios de educación superior, debiendo luego abandonarlos por los motivos expuestos. Ya en el Uruguay, es de destacarse que en su actividad laboral ha conseguido con los años progresar de manera sostenida, pasando de ser empleada dependiente a trabajar por su propia cuenta en el rubro comercial.

Durante la entrevista Laura se mostró serena, sin dejar traslucir signos de ansiedad desde lo actitudinal o corporal. Asimismo logró responder a las preguntas planteadas con mucha claridad, y ello desde una conversación fluida con su interlocutor, impresionando además como una niña con un nivel de madurez quizás superior al esperable a su edad.

---

<sup>47</sup> Luego se tomó conocimiento de que no se trataba de la única niña de la escuela que procedía de ese mismo país, conformándose en total un grupo de unos ocho niños con esa particularidad en común.

En lo que refiere a su desempeño escolar destacado, entiende que éste es tal:

“Porque me comprometo a hacer los trabajos y porque a veces en mi casa estudio.”

Ese comprometerse muestra su implicación subjetiva con lo escolar, aunque de todas formas luego introduce el matiz de que no siempre estudia en su casa. A partir de esto puede inferirse que ella entiende que para tener un buen desempeño escolar debe mantener una relación de continuidad entre la escuela y el hogar. A ello agrega que también se debe a la ayuda que recibe en su casa, aunque luego minimiza un tanto este aspecto. Pudo verse después en la entrevista con su mamá que la mayor parte del tiempo Laura efectivamente resuelve las cosas por sí sola, sin requerir de la ayuda de los adultos, salvo en ocasiones puntuales. De todos modos tiene bien presente que cuenta con su mamá en caso de necesitarla. Esto da cuenta de su grado de autonomía y responsabilidad frente al cumplimiento de las tareas, lo cual también es apuntalado por otra de sus características centrales en relación a su buen rendimiento: su elevado nivel de auto exigencia.

De esta manera -y además como un punto en común con otros de los niños entrevistados- dice realizar los deberes que le mandan de la escuela apenas llega a su casa, tanto para cumplir rápidamente con sus obligaciones, como para después poder hacer otras cosas sin tener esta tarea pendiente. Además, su madre agrega en relación a esto que:

“...siempre quiere destacar. Siempre en los deberes dice ta: quiero llevar más información de la que necesito.”

Esto habla nuevamente de su responsabilidad ante el cumplimiento de la tarea, así como también de la importancia que le asigna a la mirada del otro, sean estos su maestra o sus compañeros de clase, quienes habrían de reconocerla desde ese mismo lugar que ella de alguna manera les propone.

Además de concurrir a la escuela, Laura había comenzado a asistir a clases de inglés dos veces por semana. Al preguntársele sobre a quién se le había ocurrido esta idea, responde que:

“Mi madre me dijo. Yo no sabía que estaba el Anglo y como me gusta mucho el inglés y siempre quise aprender le dije que sí.”

De acuerdo a su mamá esta predisposición al aprendizaje ya era manifiesta en ella desde que comenzó su educación preescolar, teniendo por costumbre hacerle preguntas sobre aquellas cosas que iba aprendiendo en clase, con la intención de poder comprenderlas con mayor amplitud. Es de destacar que aquí aparece tempranamente su curiosidad y su deseo

de aprender, condiciones básicas para el desarrollo de pensamiento. Asimismo, y sobre su escolarización en el presente, afirma que:

“Me gusta de la escuela... todo<sup>48</sup>.”

De acuerdo a lo que se desprende de ambas entrevistas, si bien desde el hogar se le da relevancia al rendimiento –y las calificaciones- que Laura va obteniendo en la escuela, es en última instancia desde ella misma que aparece marcada esta cuestión de asignarles una particular importancia. Esto al punto de que en ocasión de tener que rendir alguna prueba se pone muy nerviosa, lo cual no se explica tanto –o tan solo- porque pueda sentirse insegura, sino más bien por su expectativa de cumplir de la mejor forma posible con la tarea propuesta.

Ello se vincula además a su percepción de sí misma, describiéndose a partir de un rasgo si se quiere negativo, al decir: “...*no soy tan divertida*”. Al preguntársele sobre los motivos que le llevan a creer tal cosa, o si ello se debía a que se lo habían dicho otros, explica que:

“R: Sí. Pero igual yo considero que no soy tan divertida. Eh siempre... porque se ponen a jugar y todo. Cuando estamos en la clase o algo y el maestro no está yo a veces sigo haciendo las tareas.

P: ¿Y las seguís haciendo por un tema de que sentís la responsabilidad?;  
¿O porque directamente no tenés ganas de hacer otra cosa?

R: Porque siento la responsabilidad.”

Esto muestra a las claras la forma en que mide a su sí mismo con su propio ideal, el cual le marca unas altas expectativas en relación a los logros a obtener en la escuela. De manera que puede verse allí una cierta distancia entre las exigencias y la posibilidad de su cumplimiento efectivo.

En cuanto a sus intereses, cabe mencionar que si bien le gusta la lectura, esta aparece en su vida cotidiana asociada no tanto a una afición por los relatos o cuentos infantiles en sí mismos (es decir por el placer de la lectura en sí), sino más bien como un medio para obtener información para después llevar a la escuela. También como una afición un tanto curiosa, dada sobre todo por su edad, aparece el gusto por las películas de terror, que incluso se anima a ver en el cine, en compañía de su madre.

---

<sup>48</sup> Salvo, según puntualiza, por las ocasiones en que refiere haber sido discriminada, o por las veces en que esto mismo le ocurre a alguna otra compañera de la escuela.

Por otra parte, decir que se proyecta a sí misma a futuro como una profesional universitaria (abogada o arquitecta) y ello desde la comprensión de que tal objetivo habrá de implicarle continuar con los estudios por muchos años. A esto agrega que:

“...me imagino que me voy a preocupar mucho por los exámenes y todo.  
Pero tengo el presentimiento que me va a ir bien.”

Es también a partir de su idea de sí misma proyectada a futuro que aparece la identificación con su madre, al afirmar que:

“Me gustaría parecerme mucho a mi madre porque: mi madre es muy valiente y ta. Y si tengo una hija me gustaría apoyarla igual que ella me apoya a mí. Todo lo que ella hace por mí, yo lo quisiera hacer.”

Esto aparece luego con mayor claridad -puesto que se agregan nuevos elementos- en la entrevista realizada a su mamá. Finalmente, a pesar de describirse como alguien “no tan divertida”, y de manifestar asimismo no sentir tanta confianza en sí misma (en relación a sus temores frente a los desafíos), puede finalizar diciendo al respecto que también está:

“Contenta. Me siento conforme con lo que soy y con lo que era antes.”

Ello conduce a relativizar –aunque no a desestimar- la inferencia acerca de la distancia que le impone su ideal respecto a lo que puede efectivamente alcanzar, o cuando menos la circunscribe al ámbito de lo escolar. Por lo demás, esto recuerda la variabilidad y plasticidad propia del self, el cual no admite ser pensado de una forma lineal.

#### **6.4.2 DFH y Escala verbal del Wisc III**

Su producción gráfica en el DFH es acorde a su nivel madurativo e intelectual, sin presentar indicadores emocionales ni omisiones, siendo evaluada con cinco puntos, lo cual se corresponde a un C.I. normal, a normal alto. Sin embargo en la figura, en la cual se representa a sí misma, se detecta una leve tendencia al micrografismo, aunque no al punto de llegar a configurarse como una “figura pequeña”. A pesar de ello, sí puede inferirse que esta particularidad en el gráfico da cuenta de una actitud de retraimiento, así como de cierto nivel de ansiedad que se encuentra presente en el establecimiento de los vínculos con sus pares.

La historia del personaje es autorreferencial, asignándole incluso su mismo nombre. Realiza al inicio una suerte de descripción de sus rasgos personales, pudiendo en esta ocasión mostrar aspectos más positivos de su personalidad, tales como que es buena y que le gusta mucho jugar y reír con sus amigas. Se entiende que esto se constituye en un buen indicador de por sí. La historia deriva luego hacia un breve diálogo con su madre, que se produce aquí a continuación, puesto que resulta sumamente representativo de la niña, en relación al recorte realizado en la investigación.

“-Un día Laura le preguntó a su madre:

-¿Mamá, para que está la escuela? Y la madre le contestó:

-La escuela está para que los niños aprendan muchas cosas, porque sin la escuela los niños no sabrían nada.

Al otro día Laura se fue muy contenta porque tenía muchas ganas de aprender.”

En lo que refiere a su desempeño en la escala verbal del Wisc III, obtiene un C.I. Verbal de 106, y un ICV con la misma puntuación. Esto la sitúa dentro de un nivel intelectual normal, y sólo a cuatro puntos del nivel normal-superior, por lo que puede decirse que hay una clara correlación entre estos resultados y sus calificaciones escolares.

### **6.4.3 La familia**

A la entrevista concurre su madre, quien demuestra una actitud serena y receptiva a lo largo de todo el encuentro. Como fuera ya señalado, el resto de su familia reside en otro país de la región, aunque sin embargo existe una muy buena relación con la familia del padre de Laura. Tanto es así que la abuela convive con ellas desde hace unos meses, siendo una figura muy importante para la niña. Según refiere la madre, cuando la niña tenía sólo un año de vida su abuela debió hacerse cargo de su crianza, y ello continuó así hasta que cumplió los tres años. Esto se dispuso de común acuerdo, puesto que en ese período la mamá realizaba un trabajo que le implicaba una dedicación total, dada la especificidad de la tarea en sí. En esos momentos solo podían verse algunos fines de semana, puesto que además la abuela residía con el resto de su familia en una ciudad del norte del país. Otro referente

familiar que se encuentra muy presente en la vida de Laura es un hermano menor de su padre, cuya relación con la niña es descrita de la siguiente manera:

“Y ta, y él... sí se porta como un padre. Lo quiere mucho al tío. Es como un padre... es la figura paterna única que tiene ella. Que siempre estuvo además.”

Al indagar acerca de si Laura recordaba y mencionaba a su padre, o si lo tenía presente de alguna manera, comenta que:

“...una vez yo la llevé al cementerio y no quiso ir más. No quiere o sea, habla sí de él pero, o sea. Bah no, no casi no, yo soy la que hablo.”

De todas formas, también cuenta que Laura guardaba la ropa que su papá le había regalado cuando ella era más chica, negándose a la idea de “hacer algo” con ella, como por ejemplo regalarla.

En cuanto a las características de su personalidad, Laura es descrita por su madre como una niña que, no obstante sentirla “pegada” a ella, la percibe asimismo como madura e independiente, y llega incluso a caracterizarla siendo “...*como adulta en la manera de pensar.*” De esta manera, señala que si bien ella siempre le está dando pautas desde su rol materno, sabe que por sí sola “...*ella se desenvuelve muy bien.*”

Por otra parte, la mamá muestra su preocupación ante algunos rasgos de su hija, que identifica además consigo misma. Así, dice al respecto que:

“...ella como que es muy...como que, así como yo, que a veces le digo a Laura, debes ser más abierta también. Pero no se puede viste, como que, yo era así, como que muy cohibida.”

De allí surge también la idea manifestada por Laura respecto a “no ser muy divertida”, que la mamá dice haber utilizado muchas veces para referirse a sí misma. Sobre esto, entiende que “...*ella dice lo mismo porque ella como que me copia en algunas cosas.*” En esa misma línea identificatoria aparece el gusto por las películas de terror, lo cual es algo que se encuentra presente también en la mamá.

En referencia a su rendimiento destacado en la escuela, así como al sentido de la responsabilidad de Laura frente a las exigencias que esto mismo le acarrea, la mamá comenta que muchas veces se olvida por ejemplo de mirar sus cuadernos, lo cual es debido a que siempre le va bien. Lo mismo ocurre con los deberes, ya que está acostumbrada a que la niña los realice por sí sola, sin tener por ello la necesidad de controlarla mayormente

en este aspecto. Igualmente, y en base a la buena comunicación entre ellas, se encuentra al tanto de lo que ocurre diariamente en la escuela, preocupándose además por saber lo que sucede con el entorno de su hija. Así, afirma que:

“...siempre sé quiénes son los padres, quienes son los hijos, cómo son. (...)¿Y cómo es ese niño? Le digo ¿y cómo es lo otro? (...)...siempre como que estoy ahí.”

De esta manera todo parece indicar que esta preocupación por el buen rendimiento se encuentra más presente en Laura que en su madre, quien dice sentirse en verdad más inquieta por ese rasgo de timidez mencionada, que identifica además en ella misma. Sobre esto considera que:

“...no me importa como sean las notas. Me importa que sea alegre, divertida.”

No obstante, y luego de comentarle la forma en que Laura se había desenvuelto en la entrevista, dado que además la mamá pregunta directamente sobre este aspecto de su hija (¿O suyo propio?) concluye diciendo que:

“Sí, no sé, ahora no está tanto. Hasta la maestra me decía: Laura que era tan calladita, ahora jugando, saltando y yo le digo está bien, bien.”

#### **6.4.4 Hipótesis interpretativas**

Laura es una niña que cuenta con un grado de madurez y autonomía, en relación a su edad, que resalta casi de inmediato, al punto de que incluso por momentos esto parece acercarla demasiado a una posición de adulta. También pudo apreciarse su buena predisposición para los aprendizajes en general, lo cual se encuentra aunado a su elevado sentido de la responsabilidad, que le lleva a ser exigente consigo misma. Esto también le acarrea cierto nivel de ansiedad, en particular frente a aquellas situaciones -como ser pruebas o tareas- en las que debe rendir cuenta de sus aprendizajes. Aparece en ella, además, una cierta inhibición en el relacionamiento con sus pares, aunque no al punto de resultarle un impedimento para lograr vincularse o establecer amistades.

La percepción que tiene acerca de sí misma aparece en principio asociada a la figura de su madre, en función de su identificación con ella. Es bueno recordar al respecto su idea

acerca de “no ser tan divertida”, que aparece desde el discurso materno como un rasgo distintivo propio (“es mi frase”). Independientemente de esto, Laura se ve a sí misma como una niña responsable, comprendiendo a su vez que en ocasiones este rasgo la lleva a exigirse más de la cuenta. Por otra parte, el aspecto más vinculado a la diversión aparece en su discurso asociado a la figura de la abuela, con quien mantiene una relación un tanto más distendida, al igual que ocurre con su tío y, por supuesto, con sus amigas.

De acuerdo a lo expuesto hasta aquí, puede pensarse que el sentimiento de sí de Laura –en relación a su rendimiento escolar destacado- se encuentra atravesado por el valor asignado al cumplimiento de su rol de alumna. Es por tanto una niña que siente que siempre debe esforzarse, para poder así realizar, y de la mejor forma posible, lo que la escuela requiere de ella. De todas formas, y a pesar de que esto mismo (traducido en exigencias) en ocasiones la lleva a sentirse insegura -y dada además la aludida distancia que eventualmente puede sentir en su vivencia interior subjetiva, en caso de que el logro no pueda ser alcanzado, con respecto al cumplimiento de su ideal- puede también sentir conformidad y contento consigo misma. Ello da cuenta de que consigue también integrar sus aspectos más sanos en su autoconcepto, los cuales también aparecen en su historia del DFH.

En lo que refiere a la familia (básicamente a su mamá) y a su papel en relación al rendimiento escolar destacado de Laura, cabe decir en primer lugar que pareciera no existir de su parte una exigencia directa en tal sentido. Ello se desprende tanto del discurso de la propia niña, así como también de lo expresado por su madre, quien afirma incluso que a veces se olvida de revisar sus cuadernos o preguntarle por sus deberes, dado que sabe bien que igualmente Laura nunca deja de cumplir con sus obligaciones escolares. Más aún, llega a afirmar que le preocupa más que su hija esté bien, en el sentido de que ésta pueda disfrutar del tiempo que pasa dentro de la escuela, que las calificaciones que pueda obtener. En este aspecto sí aparece con mayor claridad su presencia e interés, en la medida en que procura siempre estar al tanto de lo que sucede con su hija en la escuela, en relación a los vínculos que establece con sus compañeros y maestra. La preocupación por esto se debe además a los temores acerca de la timidez de Laura, que en última instancia remiten a su propia historia personal. De todas formas esto no quiere decir que no tenga expectativas en cuanto a su desempeño en la escuela, pero este se ve atenuado debido a la confianza depositada en su hija, que además sí cumple con estas expectativas.

Aparece también su deseo de que Laura pueda seguir más adelante una carrera universitaria, lo cual es motivo de conversación entre ambas, señalándole una meta hacia la cual dirigirse. Ello indica de por sí el valor que se le adjudica a la educación dentro de la familia. Por otra parte también hay en ella, a partir del cumplimiento de su rol de madre, una

clara orientación hacia todo lo que implica la transmisión de pautas de comportamiento a su hija, asociadas a la importancia de los valores dentro de su vida familiar. Por último, debe señalarse también que Laura se siente muy querida y respaldada por su mamá, al punto de que aspira ella misma, cuando tenga a sus propios hijos, poder darles todo lo que siente que su madre le ha brindado.

Por todo lo expuesto, y en este caso en particular por el gran esfuerzo y responsabilidad con que Laura realiza su tránsito por la escuela, sumando a ello además su favorable predisposición a aprender, es que puede comprenderse como luego no sólo no fracasa, sino que además logra destacarse a nivel de su rendimiento en la escuela.

## **6.5 Caso 5: Martina**

### **6.5.1 Presentación del caso**

Entre los niños que fueron seleccionados, Martina es la que tiene el promedio de calificaciones más bajo de todos. De cualquier manera, debe señalarse rápidamente que dadas las características del criterio de selección de la muestra, esto no significa en ningún modo que su rendimiento no escolar no fuera bueno, sino todo lo contrario. De todas formas se trata de un dato relevante en sí mismo, puesto que permite contextualizar el rendimiento de la niña en relación a los demás.

Martina vive con su madre y su padre, y es además la única hija de la pareja. Se trata de una familia que cuenta con un buen nivel cultural, y que además se preocupa en forma manifiesta por la educación de la niña, tanto fuera como dentro de su hogar. Ello se expresa tanto por el énfasis puesto en los valores a ser transmitidos en la casa, como por el interés en que Martina realice distintas actividades extracurriculares, (cosa que efectivamente sucede, siendo la niña que desarrolla más actividades fuera de la escuela) así como por las expectativas puestas en relación a su nivel de rendimiento en la escuela.

Acerca de su actitud durante el desarrollo de la entrevista, corresponde decir que al comienzo pareció costarle desenvolverse con soltura, dando cuenta de cierto nivel de ansiedad contenida. No obstante consiguió ir distendiéndose gradualmente, demostrando así una actitud más desenvuelta. Por otra parte, sus respuestas fueron en su mayoría bastante acotadas, adaptándose quizás demasiado a la especificidad de cada pregunta. Esto hizo que el diálogo establecido no fuera tan fluido, dado justamente lo sucintas que fueron la mayor parte de sus respuestas. De todas formas es de resaltar en este sentido que cuando no comprendía del todo una pregunta no dudaba en decírselo al investigador, dando cuenta de que se encontraba atenta, y demostrando además que no tenía inconvenientes en admitir cuando no comprendía algo (lo cual ya representa un dato importante de por sí, puesto que este aspecto remite a su posición como alumna).

Martina considera que le va bien en la escuela porque trabaja y se porta bien. Es decir que comprende claramente que es lo que la institución espera de ella, tanto en lo referente a su rendimiento como a su comportamiento en clase. Demuestra interés y preocupación ante los resultados obtenidos en sus calificaciones, aunque tal vez en un grado menor al de otros

niños entrevistados. Asimismo tiene presente lo importante que esto es también para su familia, al decir que:

“Cuando me va bien ellos tienen más energía están más felices, pero cuando me va mal me miran con una cara...”

Recuerda sin dudarle sus calificaciones de promoción de los años anteriores, refiriendo además que le gusta estar en la escuela porque es un lugar en el cual puede pasar el tiempo con sus amigas. Esto es relevante puesto que se trata de una niña muy sociable, dato acerca del cual ya se tenía un cierto conocimiento, y que es además corroborado luego por su referente familiar. Así, dice que se vincula con mucha facilidad, e incluso con niños que no conoce. Cuando se le pregunta entonces si tiene amigos, y si estos son de la escuela o del barrio, responde que son

“De acá de la escuela, de todos lados, vecinos hasta conozco así nomás y ¿quieres jugar? les digo (risa). A cualquier chiquilín que encuentro.”

En cuanto a sus intereses, aparece en ella una estima manifiesta por la lectura. Dice disfrutar mucho con ella, y al preguntársele sobre sus textos preferidos logra recordar los nombres de varios cuentos de literatura infantil, algunos de ellos conocidos, y otros no tanto. De manera que en este aspecto aparece con claridad su curiosidad en el plano del pensamiento simbólico, orientada en este caso hacia el placer de la lectura y las historias, favorecedoras -de por sí- para el desarrollo de la imaginación y la fantasía (lo cual también habla de la construcción de su sentido subjetivo). Le gustan mucho también las películas, actividad que realiza en compañía de sus padres. Mayormente las ve dentro del hogar, aunque en ocasiones también concurren al cine. En cuanto al uso de las tecnologías, en particular la computadora e internet, cabe señalar que su acceso a la misma se encuentra regulada por sus padres, quienes toman sus recaudos mayormente respecto a la forma en que puede utilizar las redes sociales.

En lo que refiere a su proyección a futuro, cuenta que le gustaría ser veterinaria -una carrera universitaria- aunque al mismo tiempo se muestra muy entusiasmada ante la posibilidad de ser una cantante. Menciona al respecto que le gustaría parecerse a una conocida artista, de quien admira su forma de cantar y bailar. Aquí puede percibirse cómo se conjuga en ella el interés hacia lo curricular o académico, con otro tipo de actividades que nada tienen que ver con éste. Cuando se le pregunta específicamente sobre la cuestión de la importancia o no de los estudios, se le dificulta poder dar con la respuesta (a pesar de la idea manifestada previamente acerca de ser veterinaria). Ello al punto que se le debe realizar la pregunta, con distintas variantes, en tres oportunidades. En tal sentido da la impresión de que finalmente

ve a los estudios y a los aprendizajes escolares como algo que *debe* hacerse, y orientado en función de su utilidad para la vida. Es decir que parece asociar el conocimiento con la resolución de cuestiones de tipo cotidiano, y no tanto como un fin en sí mismo.

Demuestra además algunas dudas al momento de intentar describirse a sí misma, o de poder dar cuenta de cómo se visualiza a ella misma. Incluso ante tal interrogante realiza algunos movimientos o gestos (manipula una gomita del pelo, se mueve en la silla) que podrían indicar ciertas inquietudes personales frente a esta cuestión, pero de cualquier manera no puede aquí afirmarse que esto implique la existencia de una conflictiva en ese sentido. Al cabo de unos momentos y luego de dar una respuesta referida a la flexibilidad de su cuerpo (compartida con su madre) termina por decir que: *“No sé, no muy linda no muy fea y ta.”* Cuando se le pregunta nuevamente, acerca de qué otras cosas podría mencionar aparte de esos aspectos, vinculados a la percepción de su propio cuerpo, se ríe y dice que no sabe: *“...porque sólo confié en lo que me dicen los demás.”* De manera que en este aspecto al menos, su autoconcepto aparece caracterizado más fuertemente desde lo corporal, y ello, además, en relación a su mamá. Cabe reconocerse asimismo, acerca de esa última frase suya citada, que no queda del todo claro a qué se refería exactamente, aunque en ese momento se optó por no continuar preguntándosele más sobre ese aspecto.

### **6.5.2 DFH y Escala verbal del Wisc III**

El DFH se presenta acorde, con un nivel adecuado a su edad madurativa. De la puntuación del mismo -5- se desprende que su nivel se adecua a su rendimiento escolar, y no presenta además ningún indicador emocional. Asimismo Martina utiliza muy bien el espacio de la hoja, en donde aparece la figura de una mujer entre medio de dos edificios, con una luna en el cielo de fondo (que también puede interpretarse como un símbolo de lo femenino). Llama la atención que la figura aparezca emplazada en el aire, sin un lugar en el cual apoyarse, aunque igualmente y de acuerdo a Koppitz, (1974) este indicador no puede considerarse como clínicamente significativo en niños en edad escolar. De acuerdo a la historia del reactivo -con inequívocas referencias a sus padres y a ella- la figura representa a su madre, quien había salido a caminar y se había “perdido” de casa, y por tanto también de los demás integrantes de la familia. De cualquier forma ésta es encontrada en el final del relato, por lo que la situación de indefensión y pérdida iniciales logra revertirse, restableciéndose la estructura familiar. Más allá de la temática en sí, acerca de la cual no se está aquí en

condiciones de realizar inferencias, sí puede decirse que se trata de un relato breve y bien construido.

Sus puntajes en la escala verbal del Wisc III fueron muy buenos, y por tanto se correlacionan con sus calificaciones escolares. Obtiene un C.I. verbal de 107 puntos, y un ICV de 106 puntos, lo cual la posiciona sobre el límite más alto del nivel normal, y a solo 3 puntos del nivel normal-superior. Es por ello mismo que se puede concluir que su desempeño en el test se corresponde con sus calificaciones escolares.

### **6.5.3 La familia**

A la entrevista concurre el padre de Martina, quien deja traslucir en su discurso el afecto que siente por su hija, demostrando a su vez interés en colaborar con la investigación. Cabe destacar que la madre es profesional universitaria, y él mismo se encuentra también a punto de finalizar una carrera. Ambos tienen una buena inserción laboral, ocupando además una buena cantidad de horas a la semana en sus respectivos trabajos. Acerca del contacto con otros familiares, cabe decir que si bien éste existe, tampoco resulta tan frecuente, puesto que buena parte de la familia se encuentra en el exterior del país, y el resto de ella vive en un barrio distante del suyo. Ello da la impresión de un núcleo familiar que, al no estar tanto tiempo con otros integrantes de la familia extensa, se vuelve más “concentrado” en sí mismo y menos permeable a la influencia de otras figuras de su entorno inmediato. De cualquier forma esto no remite a la idea de que se aislen del resto de sus parientes, sino que al ser comparados en este aspecto con las restantes familias entrevistadas, resulta luego posible inferir en ellos esta particularidad.

Martina es descrita por su papá como

“...una niña para mi muy hermosa, una niña vital, eeh, tiene siempre disposición a aprender y a jugar, sobre todo a jugar...”

Esto se corresponde con lo que ya se había visto inicialmente en la misma niña, la presencia en ella del interés por los aprendizajes, que aparecen de alguna manera supeditados a otras actividades. El padre menciona desde un inicio la cuestión de la importancia de la transmisión de valores en la educación de su hija, y luego realiza referencias al respecto a lo largo de toda la entrevista (deteniéndose nuevamente en ello en el final de la misma). Argumenta en este sentido su preocupación por cómo la sociedad en general, y también las instituciones en particular, se encuentran “en el debe” respecto a este tema.

En cuanto a las rutinas familiares durante la semana, explica que éstas se encuentran bien establecidas y organizadas. Ello también se aplica a la realización de los deberes que Martina trae desde la escuela. Si bien no existe un horario “fijo” del día para hacerlos, es claro para ella y para sus padres que no puede ser mucho tiempo después de llegar de la escuela. En los casos en que es necesario, recibe la ayuda de ambos padres por igual, dependiendo de cuál de los dos tenga en ese momento mayor disponibilidad.

La cuestión del estudio ocupa un lugar manifiestamente importante dentro de esta familia, tanto en lo que refiere al desarrollo en esta área por parte de los propios padres en su vida profesional, así como en relación a la educación de su hija. De allí su interés en que Martina realice actividades educativas fuera del espacio escolar, sopesando la importancia que esto tiene para su formación personal, en el sentido de la adquisición de destrezas y habilidades que le permitan luego desenvolverse de la mejor forma en su vida. Así, su papá manifiesta que:

La idea es que, pueda seguir estudiando, que pueda ir viendo lo que le gusta (aunque ella siempre dice que quiere ser cantante). (...) Peroo, estee, siempre tratamos de que no pierda de vista el tema del estudio, eh, lo importante, la importancia, este... eeh, que pueda hacer las dos cosas a la vez ¿no?

Puede verse entonces como en este caso se buscan conciliar ambos aspectos desde la familia, y también cómo la presencia de otras actividades o intereses en la niña, si bien son aceptados, (e incluso fomentados) deberán supeditarse a su educación formal, considerada ella tanto en el presente como en el largo plazo.

El papá refiere también acerca de la presencia de muchos libros en el hogar, cosa que la niña también había señalado, dado su interés manifiesto por la lectura. La práctica de la lectura es sin dudas una actividad valorada por ambos padres, quienes reconocen en los libros, además de su potencialidad para estimular el desarrollo del pensamiento simbólico, su importancia en cuanto al despliegue de la imaginación en su hija. Todo ello retrotrae a la idea, presente además en todo momento, de que la educación –considerada ella en términos generales- es algo muy valioso dentro de sus vidas, así como también dentro de las pautas de crianza que como padres entienden que son las más adecuadas para transmitirle a Martina desde el hogar.

#### 6.5.4 Hipótesis interpretativas

En el caso de Martina se encuentran dadas todas las condiciones -personales y familiares- para que su rendimiento escolar pueda ser bueno e, incluso, destacado. La percepción de sí de la niña parece encontrarse afectada por sus niveles de desempeño obtenidos en las distintas actividades realizadas, en particular dentro del ámbito escolar. De todas formas esto no está tan presente como en otros de los niños entrevistados, más exigentes consigo mismos en relación a su rendimiento en la escuela. Por otro lado su autoconcepto no alcanza, y ello dentro de los límites metodológicos de la propia investigación, a manifestarse en un sentido más global, siendo que éste remite a aspectos más parciales de su sí mismo (el cuerpo propio, vinculado además a aspectos que también se encuentran presentes en su madre).

El aspecto referido a las exigencias frente a los requerimientos escolares pudo apreciarse mayormente -en este caso- por parte de su familia, dadas sus mismas particularidades. Ello en referencia a la modalidad de vincularse con la cultura y el conocimiento en general, y con la atención dirigida a la forma en que Martina, en particular, lo va asimilando en su proceso de desarrollo. En ese sentido cabe señalar que aparecieron las altas expectativas en relación al nivel de desempeño de Martina, lo cual se traduce, inevitablemente, en exigencias al respecto. No obstante tales expectativas y exigencias contribuyen a que la niña oriente sus esfuerzos a lograr un buen desempeño -cosa que efectivamente consigue mayormente en lo que a la escuela se refiere<sup>49</sup>.

En cuanto a su posición en el lugar de alumna, reafirmar la idea de que Martina comprende qué es aquello que puede y no hacerse dentro de la institución escolar, por lo que en tal sentido logra adaptarse a la misma sin dificultades. Esa misma adaptación parece responder en buena medida a las expectativas de logro depositadas, lo cual no impide sin embargo que Martina pueda realizar su tránsito por la escuela incorporando a diario la posibilidad del juego y el disfrute. Además se aprecia también en ella misma el interés respecto a los

---

<sup>49</sup> Cabe puntualizar aquí que al no encontrarse presente su madre durante la entrevista, se adopta el criterio de asignarle a la palabra del padre la representatividad del discurso de ambos progenitores, en cuanto a las expectativas depositadas acerca del rendimiento escolar de su hija. Este aspecto es consultado directamente al padre, quien señala que su posición efectivamente representaba, además, la opinión de su esposa. De cualquier manera en otras tres entrevistas realizadas la situación aquí planteada es exactamente la misma, con la diferencia fundamental de que en ellas fueron las madres de los niños quienes asistieron al encuentro con el entrevistador (en los dos casos restantes se encontraban presentes los dos). Esta particularidad, a su vez, recorta en este caso la posibilidad de captar y contrastar con mayor amplitud los aspectos vinculados a la identificación materna de la niña, aunque por otro lado aporta desde la especificidad de la presencia del discurso paterno, tantas veces ausente.

aprendizajes, apuntalados desde su actitud curiosa frente a los desafíos que éstos le proponen (y no tanto sobre si después habrá de poder destacarse o no).

Puede así afirmarse que su vivencia subjetiva, y en particular su sentimiento de sí en relación a su nivel de desempeño escolar, aparenta manifestarse en ella -en comparación con otros de los niños entrevistados- desde un lugar de menor énfasis en cuanto a la obtención del logro o el destaque en la escuela. Este aspecto se explica en parte por la presencia de otros intereses propios que no se vinculan en forma directa a la escuela, como ser por ejemplo la idea de cantar o bailar. Esto no quiere decir que el hecho de ser una buena alumna no le resulte importante, puesto que esto también pudo percibirse, sólo que parece no medir su sí mismo de una manera tan directa a su ideal, en lo que a su desempeño en la escuela se refiere (y ello a pesar de que este aspecto sí se encuentra bien presente en la familia).

Es así que por todo lo expuesto, integrando a su disposición favorable al aprendizaje con las posibilidades dadas por su medio familiar, que puede comprenderse cómo Martina no sólo no fracase a nivel de su rendimiento escolar, sino que además logre destacarse (y ello tal vez, e incluso, sin proponérselo demasiado).

## 6.6 Caso 6: Natalia

### 6.6.1 Presentación del caso

Decir para comenzar que Natalia cuenta con un promedio de calificaciones muy alto, alcanzando el máximo posible (sobresaliente) en sus primeros tres años de escolarización, obteniendo también una muy buena nota al año siguiente.

Natalia vive con su madre, su hermana menor, la pareja de su padre y su hijo adolescente, y además con su tío abuelo (a ello agregar que no tiene contacto con su padre biológico). Se trata de una familia que no cuenta con altos niveles de escolarización, puesto que ambos referentes adultos han debido ingresar al mercado laboral siendo aún muy jóvenes, en particular el padrastro. Ello no implica que no exista en ellos el interés y la preocupación acerca del desempeño escolar de Natalia, aunque en un grado que cabría quizás catalogar como esperable o habitual.

En lo que refiere a su actitud durante la entrevista, cabe decir que se mostró muy cordial, atenta y espontánea durante todo el transcurso de la misma. Incluso llamó la atención la forma en que se preocupó por las próximas entrevistas a realizarse con sus padres y demás niños, en relación a los tiempos y horarios disponibles. Esto no hizo más que mostrar uno de los rasgos más salientes de la personalidad de Natalia, consistente en estar siempre muy atenta a lo que sucedía a su alrededor, y ello además desde una actitud activa y colaboradora. Se tuvo además la impresión de que se trataba de una niña muy afectuosa -y ello de una manera “natural”- aspecto sobre el cual hicieron acuerdo después su maestra y sus padres. Pudo notarse también desde el inicio del encuentro -e incluso desde antes de llegar al mismo- que se trataba de una niña con una gran capacidad de desenvolvimiento personal, el cual para nada se oponía a la espontaneidad y entusiasmo propios de su edad.

Natalia considera que su buen desempeño escolar se debe a que se lleva bien con las maestras y con los compañeros, lo que le hace establecer su primera asociación –que luego retomará- entre obtener buenos resultados y ser una buena persona. Acerca de la escuela, dice que:

“...lo que me gusta más de acá es poder estudiar y que la maestra nos ayude. Y lo que menos me gusta es que la hagan gritar a ella y que no pueda enseñar.”

Esto da cuenta de su interés por el aprendizaje, de una parte, y de su relación con las maestras, por otra, con las cuales dice haberse llevado bien siempre. Más aún, Natalia afirma querer ser maestra cuando sea grande, a pesar de las dificultades que entiende éstas deben enfrentar en su tarea cotidiana. En tal sentido, vale aclarar que el grupo al que pertenecía Natalia era considerado -y con motivos suficientes- como un grupo difícil, al contar con alumnos con serios problemas de conducta (en el año anterior habían alternado cinco maestras por el grupo, dadas estas características mencionadas). Por todo ello es de destacar su preocupación acerca que en la clase muchas veces no hubiera un clima de mínima tranquilidad favorable a la adquisición de conocimientos, lo cual habla también de su empatía o capacidad de ponerse en el lugar del otro.

Se trata además de una niña con un nivel de autonomía importante. A modo de ejemplo puede referirse que por causa del trabajo de su madre, algunos días en la semana debe retirarse y trasladarse en ómnibus desde la escuela hacia su casa, y con su hermana más pequeña, lo cual parece no pesarle en absoluto. También ambas hermanas llegan diariamente a la escuela -acompañadas por su madre- una media hora antes del inicio de la jornada, lo que les implica tener que esperar allí bajo el cuidado de las funcionarias auxiliares presentes (situación por la que tampoco muestra signos de molestia).

En cuanto al cumplimiento de sus responsabilidades escolares, específicamente en lo que tiene que ver con los deberes, cuenta que siempre, salvo los días viernes, los realiza apenas llega a su casa, porque así después queda libre para poder jugar con sus amigos del barrio, o simplemente “...*para después hacer lo que quiero.*” Importa además mencionar que su barrio se encuentra en una zona de la ciudad que se encuentra distante del centro escolar, siendo el motivo de su elección su cercanía con el trabajo de la mamá. Quienes más la ayudan con sus tareas domiciliarias son su madre y su tío abuelo, siendo además este último una persona muy significativa dentro de su vida.

Acerca de que tan importante resulta para ella lograr un buen desempeño en la escuela, Natalia responde que:

“Mucho. Porque si llegás a pasar con buena nota en todas las clases podés llegar a ser una buena persona. Porque...no sé...como que las maestras te ayudan a poder ser bueno.”

Allí aparece nuevamente, y con toda claridad, el mencionado enlace entre ser una buena alumna y así también poder ser, al mismo tiempo, una buena persona; asociado directamente, además, a la figura de las maestras, con las cuales establece una relación de tipo identificatoria. Igualmente también aparece con fuerza la identificación con su madre,

puesto que en un punto de la entrevista dice querer parecerse a ella porque la ve, justamente, como a *una buena persona*. Ahora bien, Natalia no termina de aclarar del todo cuán realmente importante le resultaba obtener unas buenas calificaciones. En esa oportunidad refiere que es su madre quien quería que llegara a ser abanderada de la uruguaya, y que ella misma no se presionaba mayormente al respecto. Luego pudo verse, de acuerdo a la versión de sus referentes familiares, que ello no era exactamente así.

En cuanto a sus intereses en general, manifiesta que le gusta mucho jugar (al fútbol, entre otras actividades) y mayormente al aire libre, casi siempre en compañía de su hermana y otros vecinos de su barrio. También le gustan las películas, que ve las más de las veces en su casa, estando sola o acompañada (de cualquier manera corresponde decir que existe un control familiar al respecto, acerca de qué cosas puede o no ver). Con la lectura puede decirse que tiene una “buena relación”, puesto que lee todo tipo de cosas, desde libros hasta folletos o artículos de revistas, aunque la lectura de cuentos infantiles no parece estar allí con la frecuencia en que aparece en otros de los niños entrevistados (en parte por las características de la familia). Además, expresa que sus asignaturas preferidas de la escuela son geometría y matemáticas, las cuales no tienen que ver precisamente con los textos de tipo narrativo.

Finalmente, en referencia a su percepción de sí, puede indicarse que se autodefine desde sus aspectos personales positivos. Así, sobre este particular expresa que:

“Soy sincera, soy confiable y buena compañera.”

En lo que atañe a la imagen respecto de su propio cuerpo la respuesta es aún más elocuente, diciendo que:

“No no cambiaría nada porque yo soy como soy y no lo puedo cambiar, la actitud sí pero yo sé cómo soy y no lo voy a poder cambiar.”

Todo ello da cuenta de una niña con un buen concepto de sí misma, el cual surge al interior de una vivencia subjetiva que parece encontrarse en un nivel acorde a sus propias expectativas. Acerca del sentimiento de sí de Natalia en relación a su desempeño escolar en particular, cabe decir que si bien su autopercepción no puede eludir las exigencias –más bien altas- que le impone su propio ideal, da la impresión de comprender que las metas propuestas no siempre pueden alcanzarse en la realidad.

Esto no quiere decir que no sea posible detectar un nivel de conflicto interno en cuanto al cumplimiento de sus aspiraciones personales, puesto que también tiene bien presente la idea de destacarse, y además ello no sólo en la escuela. Pero de todas formas se tienen

elementos que permiten pensar que esto es vivenciado desde un self lo suficientemente plástico, que como tal se encuentra capacitado para tolerar las posibles frustraciones a las que deba enfrentarse, así como para buscar luego la forma de revertirlas.

### **6.6.2 DFH y Escala verbal del Wisc III**

En cuanto a su gráfico en el DFH, señalar al respecto que se encuentran en él todos los ítems evolutivos esperables para su edad, sin presentar omisiones, obteniendo una evaluación de cinco puntos. Ello da cuenta de un nivel de inteligencia normal a normal alto, lo cual se corresponde con su nivel de rendimiento escolar. Como indicador emocional aparece sólo el sombreado en el cuerpo de la figura, por lo cual no resulta significativo en sí mismo. Sin embargo sí llama la atención el personaje elegido, al representar a “La llorona”, una protagonista de una conocida leyenda urbana.

Es así como en el reactivo verbal aparece presente el tema de la muerte, aunque a manera de descripción del personaje, quien había perdido a sus hijos y por eso debía deambular, buscándolos por el Parque Rivera. A pesar de apegarse a la historia de la leyenda, que se tiene aquí como una historia popular que por su contenido puede captar la atención de muchos niños –y no tanto- es significativo que haya optado por representar a este personaje en particular. De forma que si bien se considera que ello puede explicarse por una actitud de tipo lúdica de su parte, también puede dar cuenta de la irrupción de fantasías en torno a la muerte, que no fueron exploradas más allá de lo que hasta aquí se menciona. Asimismo esta cuestión también aparece en la entrevista realizada a su madre y padrastro, en relación a la muerte de la abuela materna de Natalia, siendo éste un tema muy sensible para su madre, quien afirma no haberlo podido superar aún.

Por otra parte, sus resultados en la aplicación de la escala verbal del Wisc III fueron muy buenos, alcanzando un puntaje de 115 en su C.I. verbal, y un ICV de 114 puntos, lo cual sitúa su rendimiento en un nivel normal-alto. Es posible entonces encontrar una clara correlación entre sus calificaciones escolares con el rendimiento obtenido en el test.

### 6.6.3 La familia

A la entrevista concurren la madre y el padrastro de Natalia. Si bien quien realiza la mayor parte de las intervenciones durante el transcurso de la misma es su madre, cabe puntualizar que él también mantiene en todo momento una participación activa. Asimismo ambos se muestran desde una actitud de interés e involucramiento frente a la propuesta realizada.

Como fuera referido al comienzo, se trata de un núcleo familiar compuesto por cinco integrantes. Los ingresos del hogar dependen de la pareja parental, trabajando la madre en el sector servicios y el padrastro en el rubro de la construcción. Tanto la pareja como la familia en su conjunto aparentan tener estabilidad, y ello en el sentido no meramente económico sino también en el plano relacional y afectivo.

De su discurso se desprende la caracterización de Natalia como una niña segura e independiente, lo cual no hace más que confirmar las impresiones que ella había logrado transmitir por sí misma. Pero también aparecen otros aspectos vinculados a su personalidad, como ser aquellos referidos a las disputas en torno a la organización del hogar. Sobre ello, relata su madre que

“...las crié sola, ella se acostumbró a hacer sus cosas y si yo no estoy la voz de mando en la casa es ella... o sea vamos a hacer esto, vamos a hacer aquello, hoy comemos acá, hoy hacemos aquello, o sea es muy independiente en ese sentido, pero también tiene lo otro también, es muy cariñosa.”

Esa actitud y comportamiento de la niña también provoca sus altercados, en particular con su madre, con quien en ocasiones discute (esto a partir de los últimos meses, según lo dicho por las dos) debido a estos intentos suyos de “dirigir” la situación. Así aparece señalada la cuestión del carácter fuerte de Natalia, “...*como una cosa muy marcada en ella*” que en ocasiones lleva a poner en interdicción las relaciones entre madre e hija, en función de la puesta de límites. Así:

“...si yo tengo que ponerte un límite y decirte yo soy tu amiga pero hasta acá. De acá para allá soy madre, o sea que de acá para allá si yo digo hacemos esto así así porque se debe hacer así, porque yo sé que es así porque soy mayor, tengo digo mis experiencias con mi madre y todo lo demás vos tenés que entender que hasta acá llegaste, no me vas a pasar por arriba a mí.”

Para clarificar este aspecto aún más:

“...quiere eh o sea quiere emparejarse madre madre y no es madre... ella no es madre, es hija y eso es lo que para mí tiene que quedar bien marcado vos sos hija...”

Esta posición no es la que adopta el padrastro, al que por lo demás ambas niñas le dicen papá, (a pedido de ellas mismas, y con su consentimiento) quien se muestra bastante menos dispuesto a la confrontación con Natalia. Así:

“...si si conmigo es todo joda viste, y cuando vemos que vamos a chocar ya te digo... si tenés razón Natalia tenés razón, entonces se muere ahí no hay discusión.”

Sin embargo ninguno de los dos duda en afirmar que en muchas ocasiones la opinión de Natalia es correcta, es decir que se ajusta a la resolución de la situación, solo que al ocupar ese lugar atraviesa un límite, aquel que le demarca las atribuciones propias de su rol de niña al interior de su hogar.

Esta característica suya, que la lleva a que “...se busque responsabilidades” porque “*ella quiere más destaque*” y esto además “...claro porque le gusta”, se vincula directamente con la cuestión del estudio, en particular en lo referente a poder ocupar una posición que no pase desapercibida dentro de la escuela. En este sentido es que aparece el tema de sus aspiraciones de llegar a ser abanderada, que son las que luego –en ese momento al menos- le generan mayores tensiones a nivel de su vivencia subjetiva. Según relatan ambos padres, esto aparece luego de una conversación relativamente reciente entre madre e hija, en la cual la madre le cuenta que justamente ella había sido, en su momento, abanderada del pabellón nacional. A partir de esta charla esto pasa a ser un tema presente en Natalia, respecto del cual ambos entrevistados concuerdan en que “...eso fue algo que la marcó y se nota que realmente lo siente viste.” Aquí se conjugan entonces sus rasgos de personalidad en relación a su identificación materna, y ello dentro del marco de sus expectativas acerca de su rendimiento escolar. Ambos concuerdan asimismo en que la presión “...se la puso sola ella” y que ante sus intentos de atenuar esta preocupación (por el hecho en sí, y además ante la eventualidad de que no lo lograra) la respuesta había sido:

“Yo quiero ser abanderada de la uruguay. (...) No, escolta no, abanderada. Yo no soy segunda.”

Se considera que en esta frase -más allá del contexto en que haya sido dicha en su oportunidad- es en donde se presenta con mayor ímpetu su necesidad de obtención del

logro, capaz de proporcionarle luego el destaque con respecto a sus demás compañeros de la escuela. En este punto entonces es donde puede percibirse claramente la búsqueda del cumplimiento del ideal, vía identificación materna, ya que como se dijo su madre sí pudo acceder a esa misma bandera. Por otra parte esa misma frase también deja traslucir un nivel de conflicto con su madre, ya aludido, puesto que ese no querer ser segunda también remite a no serlo respecto a su madre, con la cual de algún modo intenta también equipararse en los hechos. No obstante, también se trata de la misma niña que es descrita de la siguiente manera:

P: "...es mimosa pero así... ella vos estás sentado y viene y se te tira por arriba y te agarra a besos, y con las tías, los tíos.

M: Con todos."

#### **6.6.4 Hipótesis interpretativas**

Natalia representa a una niña que, como se dijo inicialmente, posee un grado de madurez mayor en relación al esperable para su edad; y que puede ser descrita a su vez como independiente; temperamental; exigente consigo misma (en función de lograr un mayor destaque ante los demás) muy expresiva -y también afectuosa-; y disfruta de los juegos con sus amigos, tal como cualquier niña de su edad.

Su autopercepción es acorde y confiada a un mismo tiempo, y si bien admite que puede tener problemas, por ejemplo en referencia a la relación con su madre, y reconociendo asimismo que en la escuela "*...yo no soy una santa no*", logra autodefinirse desde sus atributos particulares positivos, orientados por la idea de ser una buena persona, lo cual se deriva en buena medida del mensaje recibido desde la familia y la institución escolar. Ese referirse a ella misma a partir de lo mejor de sí se corresponde a su vez con la percepción de su propio cuerpo, al que parece poder aceptar desde la simple comprensión de que *ella es así*, y por tanto no tendría ningún sentido querer ser de otra forma; lo cual distingue de su actitud, que en cambio sí podría modificarse. Todo esto da cuenta también, además de un nivel de simbolización que resulta significativo para su edad, de cuán importante le resulta el hecho de que el otro –en general- pueda reconocerla de la forma en que ella se concibe también a sí misma, con sus cualidades y defectos, aunque los últimos aparezcan minimizados en relación a los primeros.

Puede además afirmarse que su sentimiento de sí se vincula en forma directa a su desempeño escolar, en la medida en que pudo verse como uno y otro se influyen

mutuamente, sea por el deseo del destaque y su recompensa (la bandera), así como por la idea de que ser una buena alumna equivale a ser una buena persona. Esto conforma una línea de continuidad que parte desde su identificación materna, pasando luego por su identificación con las maestras, siendo finalmente resignificadas mediante la representación de la buena alumna/persona, que no puede aprender a ser tal sino al interior de la escuela. En este mismo sentido es que además Natalia se proyecta a sí misma estudiando en un futuro, en orden de poder convertirse ella misma en una maestra.

En lo que tiene que ver con las variables correspondientes a su núcleo familiar, cabe señalarse que en este caso no parecen encontrarse presentes unos niveles de exigencia marcados en relación al rendimiento escolar de Natalia, puesto que esto parece partir más bien desde ella misma. De todas formas se tiene en cuenta que el propio ideal se erige en buena medida en relación a las figuras significativas, por lo que éste nunca puede ser totalmente individual. Es decir que aunque las expectativas y exigencias en este aspecto no aparezcan manifestadas de una forma explícita, no significa que no estén igualmente presentes. Sí aparece en su madre la idea –inculcada a su hija- de que a través del progreso en los estudios podrá lograr algún día acceder a un buen trabajo. De esa manera se encontrará entonces en condiciones de realizar una tarea diferente a la que ella debe hacer (y de la cual no obstante no reniega), en función de no haber finalizado –y por muy poco- sus estudios de bachillerato. De forma que para esta familia la educación tiene un valor que es señalado a las hijas, lo cual incide favorablemente en su desempeño, en particular en Natalia, dados su buen potencial y características personales ya mencionadas. También se trata de una madre, en este caso, capaz de marcar los límites a su hija cuando entiende que así debe hacerlo; y ello sobre una base de afecto dirigido, además, desde la intención de sostener de la mejor manera la apuesta a un proyecto familiar.

Agregar aquí finalmente que en este sentido también pudo percibirse un énfasis materno en la transmisión de determinados valores a sus hijas -resaltando en ellos a la responsabilidad y la sinceridad- así como también en una puesta de límites en general. Estos refieren al lugar a ser ocupado por cada cual dentro de la familia, mayormente en referencia a Natalia, aunque no exclusivamente. También puede decirse que asoman en estas disputas sobre la resolución de las cuestiones cotidianas las rivalidades presentes entre madre e hija, que no obstante pasan a un segundo plano a partir de la fortaleza del vínculo que las une, establecido sobre la base del afecto y del cuidado.

En suma, es a partir de todos estos elementos asociados, que puede finalmente comenzar a comprenderse cómo Natalia no sólo no fracasa, sino que además logra destacarse, en lo que a su nivel de rendimiento en la escuela se refiere.

## VII- Conclusiones

“A partir de cierto punto no hay retorno.  
Ese es el punto que hay que alcanzar.”

Franz Kafka

Una vez llegados aquí, solo resta ahora poder dar el cierre a todo el camino previamente recorrido. Se parte a su vez de la idea, por otra parte aludida en más de un lugar del texto, que lleva ahora a considerar que ese final no podrá encontrarse en un lugar distante -o ajeno- al que fuera iniciado en un comienzo, dado que ambos son parte de un mismo y único trayecto. Esto al punto tal que incluso habilita la licencia de jugar por un momento con la posibilidad de que pueda ser recorrido –leído- en un sentido inverso. De forma que lo que habrá de venir a continuación es algo que en buena medida ya ha estado presente antes. Sin embargo, no se trata tampoco de realizar tan sólo una síntesis o recapitulación de todo lo anterior, sino que en este capítulo en particular se propone una articulación y elaboración última; sobre todo a partir del análisis de los casos precedentemente realizado, y ello en función de los objetivos y las preguntas que la investigación se formulara al comienzo.

Quizás lo primero que deba decirse acerca de la dimensión subjetiva y el sentimiento de sí de este grupo de niños, en función de su desempeño escolar destacado, sea que prácticamente todos ellos afirman que, de la escuela, les gusta *todo*. Esto resulta de por sí en un elemento que contribuye de manera significativa a la forma en que luego se conducen en ella, al tiempo que también da cuenta de cómo se sienten allí recibidos. Al respecto cabe también tenerse en cuenta que todos refieren tener, y haber tenido, un buen vínculo con sus maestras, lo cual tampoco es un dato menor.

De todos modos puede pensarse que esta conjunción, de por sí, no es razón suficiente para explicar ese buen rendimiento, puesto que, después de todo, puede esperarse al menos que no se trate de algo tan extraño (en la medida en que posiblemente sea también una característica compartida con muchos otros niños, lo cual por cierto no les conduce luego, necesariamente, hacia un nivel de rendimiento escolar destacado). A pesar de esto último, se entiende igualmente que si este factor encontrara ausente, entonces sería mucho más difícil para ellos poder acceder a tener un buen desempeño.

También puede verse en ellos, en general, una buena predisposición hacia todo lo que implica la adquisición de conocimientos, lo cual va de la mano de la curiosidad y el deseo de aprender, lo que le otorga sentido al acto mismo de conocer. Ello implica a su vez que

tengan intereses variados, que van por tanto más allá de los aprendizajes escolares, lo cual aparece más acentuado aún por parte de las niñas del grupo.

Otro factor que en general se reitera es que se comportan con un sentido de la responsabilidad y el compromiso frente al cumplimiento de todo lo que implica su rol de alumnos en la escuela. Esto conlleva, por ejemplo, el que luego realicen sus tareas domiciliarias sin mayores cuestionamientos, lo cual da cuenta de su comprensión de la existencia de una continuidad entre la escuela y el hogar. Esto se asocia además a algunos de los aspectos presentes en sus respectivas familias, que saben valorar, además de exigir, esta clase de actitudes respecto al estudio.

Lo anterior no sería además posible si es que no vincularan de forma directa al buen desempeño con el esfuerzo y el trabajo que éste conlleva, dado que difícilmente podría obtenerse un buen resultado en caso de que éstos no se encontraran presentes. Esto da lugar a su vez, y de forma reiterada, a que estos niños sean exigentes consigo mismos en relación a sus niveles de logro (dentro, y fuera del ámbito escolar), lo cual también implica que puedan encontrarse, a la manera de un efecto colateral, algunos malestares asociados.

Estos vienen dados en buena medida por el lugar que ocupa en su vivencia subjetiva –sí mismo- la búsqueda del cumplimiento de los mandatos del ideal del yo en la realidad, el cual no puede ser deslindado de su medio familiar inmediato. Es por ello que también se encuentra presente el deseo de poder destacarse en la escuela a partir de su buen rendimiento, que se traduce así en la satisfacción de las expectativas dirigidas a tal fin. De manera que puede afirmarse que su autopercepción subjetiva –sentimiento de sí- se encuentra comprometido en el desempeño escolar finalmente alcanzado.

Por otra parte, pudo verse también como aparece en sus proyecciones a futuro la idea de proseguir con los estudios, lo cual indica que pueden visualizarse a sí mismos en el mediano y largo plazo como estudiantes. Ello habrá de conducirlos luego a desarrollar sus intereses actuales en una profesión que exija la mediación del conocimiento y el aprendizaje. Esto también aparece más acentuado en las niñas del grupo, debido a que los varones manifestaron su aspiración de llegar a ser jugadores de fútbol, poniendo en un segundo lugar la opción de realizar otras actividades vinculadas a la continuidad de su escolarización. Puede verse entonces como este deporte, portador de una gran pregnancia cultural, atraviesa a tal punto la construcción del sentido subjetivo en estos niños, al menos en esta etapa -aún temprana- de sus vidas. Por otra parte esto también da cuenta de cómo las niñas del grupo seleccionado logran considerar más rápidamente otro abanico de posibilidades, a partir de esa referida variedad en sus intereses.

En lo que tiene que ver con las familias de las cuales estos niños provienen, también es posible hallar una serie de variables que contribuyen al buen desempeño escolar de sus hijos, las cuales se relacionan de manera directa, aunque no lineal, a los puntos señalados precedentemente.

En primer lugar puede decirse que aparece en ellas un manifiesto interés y preocupación por el bienestar general de sus hijos, lo cual incluye la presencia del afecto y el apoyo emocional hacia ellos. Se entiende que esto se constituye en un requisito indispensable a la hora de pensar no sólo en su rendimiento escolar, sino en su formación integral como personas.

Esto se traduce luego en un activo acompañamiento del tránsito que sus hijos van realizando por la escuela, puesto que se encuentran al tanto de lo que a éstos les sucede al interior de ese espacio, dando cuenta además del interés puesto en su educación. Ello también da cuenta de la importancia y el valor asignado a los estudios, que se manifiesta luego en expectativas acerca de su rendimiento (lo cual va cimentando a su vez la construcción de su ideal del yo). Esto no quiere decir que luego aparezca en todas las familias –aunque sí en algunas- la idea de que las buenas calificaciones sean una suerte de fin en sí mismo, pero sí habrá de dársele importancia al esfuerzo y la constancia, en el cumplimiento de las obligaciones que la institución requiere.

En cuanto a la modalidad educativa familiar, pudo observarse que las rutinas aparecen establecidas con regularidad, lo cual provee de un marco que actúa a la manera de un organizador de las actividades a ser llevadas adelante por todos sus integrantes a lo largo de la semana. Se considera que este factor no resulta para nada menor, puesto que de no encontrarse presente sería mucho más difícil para los niños imprimirle a su vida diaria un sentido del orden, que como tal resulta indispensable también en su desarrollo.

También aparece en estas familias un cuidado respecto a las reglas o normas a ser cumplidas, lo cual incide después tanto en la convivencia entre sus propios integrantes, así como también en la forma en que sus hijos habrán de conducirse dentro de la institución escolar. Esto además da lugar -en conjunto con las expectativas sobre el rendimiento escolar de sus hijos- a que luego se les exija el cumplimiento de sus responsabilidades en cuanto alumnos, lo cual contribuye no sólo a que éstos puedan elevar su desempeño en la escuela, sino que además permite conformar su propio sentido del compromiso personal frente a las responsabilidades que les va tocando asumir.

Cabe agregar que en estos hogares la presencia del interés por las cuestiones políticas, en particular acerca de la realidad nacional, aparece con claridad en tres de ellas, mientras que

en las tres restantes esto es algo prácticamente inexistente. Se considera que este aspecto se vincula con la forma en que en el medio familiar tiene en cuenta un espectro de intereses que van más allá de su realidad inmediata, lo cual incide también, directa o indirectamente, en el gradual proceso de construcción de ciudadanía por parte de sus hijos. De todos modos, si bien se trata de un interés que sí pudo ser hallado, éste no aparece en la mayoría de ellos.

En lo que tiene que ver con la presencia de las creencias religiosas en los referentes adultos, o con un sentido de la religiosidad en sentido amplio, que incluya por ejemplo la preocupación por la propia trascendencia (de carácter también filosófico) ha de decirse que esto aparece apenas en uno de los entrevistados, quien además no se define como un practicante activo. Esto podría ser asociado -además de lo que pueda implicar en sí mismo- a todo aquello que tiene que ver con los valores a ser transmitidos en el hogar, aunque queda claro que no se trata de un factor relevante en estos casos, lo cual por cierto no significa que no pueda ser igualmente mencionado.

Es finalmente del conjunto de todas estas variables relevadas que puede pensarse, de acuerdo a los parámetros teóricos y metodológicos que vertebran esta tesis, a las relaciones entre el sentimiento de sí y otras dimensiones subjetivas vinculadas al buen desempeño escolar. Si bien se entiende que éste último se encuentra sobredeterminado, y que responde por tanto a una multiplicidad compleja de factores; y siendo además que se considera a la variabilidad y plasticidad propia del self como un aspecto que hace a su misma definición, puede sin embargo concluirse que sí fue posible encontrar una relación -no lineal- de mutua implicación y afectación entre el buen rendimiento y estos constructos teóricos. Así, y teniendo en cuenta que tal afirmación es realizada a partir de un estudio exploratorio de casos, lo cual por cierto no habilita en principio a una generalización mayor, se considera que sí se obtiene al menos la posibilidad de poder pensar, y tal vez también aportar, a un mayor entendimiento acerca de los motivos que llevan a que estos niños puedan alcanzar un buen desempeño en su tránsito por la institución escolar, lo cual permite a un mismo tiempo comprender por qué es que no fracasan en ella.

## Referencias Bibliográficas

- Administración Nacional de Educación Pública (Uruguay). Consejo Directivo Central (1999). *Proyecto de rendición de cuentas y balance de ejecución presupuestal Ejercicio 1998. II. Educación Primaria. B) Educación de Tiempo Completo*. Recuperado de <http://www.cep.edu.uy/tiempo-completo-modelo-pedagogico-informes-documentos-de-referencia>
- Administración Nacional de Educación Pública (Uruguay) (2005). *Panorama de las transformaciones de la Educación en Uruguay. Una década de transformaciones 1992-2004. Programa de Investigación y Estadística Educativa*. Recuperado de <http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/diee/Panorama/Panoramadelaeducacion.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública (Uruguay) (2013). *División de Investigación, Evaluación y Estadística. Porcentaje de repetición en primer grado y primer a sexto grado en escuelas comunes de educación primaria pública según contexto sociocultural (2004-2012)*. Recuperado de [www3.anep.edu.uy/.../primaria/repeticion/repeticion\\_primaria\\_contexto...](http://www3.anep.edu.uy/.../primaria/repeticion/repeticion_primaria_contexto...)
- Abbagnano, N. (1994). *Historia de la Filosofía* (Vol. 1). Barcelona: Hora.
- Aguilar, R. y Transini, R. (2010). *Educación Preescolar y Rendimiento Escolar en las Escuelas Públicas de Montevideo. Documentos de Trabajo*. Universidad de la República. Facultad de Ciencias Sociales Departamento de Economía. Recuperado de <http://www.fcs.edu.uy/archivos/2010.pdf>
- Aisenson, K. (1982), *El yo y el sí mismo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ardoino, J. (2005). *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Aristóteles (2003). *Metafísica*. Buenos Aires: Libertador.
- Bauer, W. (2009). *Historia de la filosofía china*. Barcelona: Herder.
- Berquez, G. (1993). Conceptualización psicoanalítica del self. En R. Dorey, C. Castoriadis y E. Enriquez (Ed.), *El inconciente y la ciencia*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Bleichmar, S. (1995). Las condiciones de la identificación. *Revista de la Asociación Escuela Argentina de Psicoterapia para Graduados*, 21, 201-219. Recuperado de [www.silviableichmar.com/articulos/articulo4.htm](http://www.silviableichmar.com/articulos/articulo4.htm)
- Bleichmar, S. (1998). *Seminario Inteligencia y simbolización: una perspectiva psicoanalítica. Clase N° 1*. Recuperado de <http://www.silviableichmar.com/framesilvia.htm>
- Bleichmar, S. (2004) Límites y excesos del concepto de subjetividad en psicoanálisis. *Revista Topía*, 14(40). Recuperado de <http://www.topia.com.ar/articulos/l%C3%ADmites-y-excesos-del-concepto-de-subjetividad-en-psicoan%C3%A1lisis>
- Calderón Jaramillo, A. M. (2011). Sujetos y subjetividades: una mirada a su configuración en contextos educativos. *Tesis Psicológica*, 6, 201-214. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articuloBasic.oa?id=139022629013>
- Calzetta, J. (2007). *Constitución psíquica y producción de subjetividad: lo que permanece y lo que cambia a través de los tiempos históricos*. Recuperado de [http://www.sps.org.ar/spsPanel/libros/Calzetta\\_actividad\\_cientifica\\_mayo\\_2008.doc](http://www.sps.org.ar/spsPanel/libros/Calzetta_actividad_cientifica_mayo_2008.doc)
- Carpintero, (2004). La subjetividad del idiota plantea la pregunta: ¿cómo inventamos lo que nos mantenía unidos? *Revista Topía*, 14(40), Recuperado de <http://www.topia.com.ar/articulos/la-subjetividad-del-idiota-plantea-la-pregunta-%C2%BFc%C3%B3mo-inventamos-lo-que-nos-manten%C3%AD-unidos>
- Codina, N. (2005). El self y sus pluralidades: un análisis desde el paradigma de la complejidad. *Escritos de psicología*, 7, 24-34. Recuperado de [http://www.escritosdepsicologia.es/descargas/revistas/num7/escritospsicologia7\\_analisis3.pdf](http://www.escritosdepsicologia.es/descargas/revistas/num7/escritospsicologia7_analisis3.pdf)
- Contreras, J. (1994). *Enseñanza, curriculum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*. Madrid: Akal.
- Copleston, F. (1971). *Historia de la Filosofía, De Descartes a Leibniz*. (Vol. 4). Barcelona: Ariel. Recuperado de <http://es.scribd.com/>.
- Da Silva, A. (2005). *Sucesso escolar de alunos dos meios populares: mobilização pessoal e estratégias familiares*. (Tesis de Doctorado). Pontificia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte. Recuperado de [http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao\\_PereiraAS\\_1.pdf](http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_PereiraAS_1.pdf)

- Díaz Gómez, A. y González Rey, F. (2005). Subjetividad: una perspectiva histórico cultural. Conversación con el psicólogo cubano Fernando González. *Revista Universitas Psychologica*, 4(3), 373-383. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64740311>,
- Elósegui, M. (1993). El descubrimiento del yo según David Hume. *Anuario filosófico*, 26(2), 303-326. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=28952>
- Fernández, A. (2003). *Los idiomas del aprendiz*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ferraz, S. (2008). *Concepções dinâmicas de si de crianças em escolarização: uma perspectiva dialógico desenvolvimental* (Tesis de Doctorado). Universidad de Brasilia. Recuperado de [http://biblioteca.universia.net/html\\_bura/ficha/params/title/concep%C3%A7%C3%B5es-din%C3%A2micas-si-crian%C3%A7as-em-escolariza%C3%A7%C3%A3o-uma-perspectiva-dialogico-desenvolvimental/id/52666468.html](http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/concep%C3%A7%C3%B5es-din%C3%A2micas-si-crian%C3%A7as-em-escolariza%C3%A7%C3%A3o-uma-perspectiva-dialogico-desenvolvimental/id/52666468.html)
- Fierro, A. (2005). Uno mismo a examen. *Escritos de Psicología*, 7, 15-23. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=271020873002>
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del Sujeto*. Madrid: La Piqueta.
- Freud, S. (1979a) Introducción del narcisismo. En *Obras completas* (Vol. 14, pp. 65-98). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado 1914)
- Freud, S. (1979b). El yo y el ello. En *Obras completas* (Vol. 19, pp. 03-66). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado 1923)
- Gargallo López, B. Garfella P. Fransesc P. Ros C. y Serra Carbonell B. (2009). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(1), 16-28. Recuperado de <http://www.uned.es/reop/pdfs/2009/20-1%20-%20Bernardo%20Gargallo.pdf> et al se pone en la cita la segunda vez que se nombran los autores.
- Gergen, K. (2007). La autonarración en la vida social. En Á. Estrada Mesa y S. Diazgranados (Comps.), *Construccionismo Social. Aportes para el debate y la práctica* (pp. 153-188). Bogotá: Universidad de los Andes.

- González, J., Nuñez, C., Glez, S. et al. (1997) *Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar*. *Psicothema*, 9(2), 271-289. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72709204>
- González Figueroa, F. (2010). Complejidad y multirreferencialidad en el contexto educativo. *Revista Xihmai*, 10(1), 59-72. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3672314>
- González Rey, F. (2009). La significación de Vygotski para la consideración de lo afectivo en la educación: las bases para la cuestión de la subjetividad. *Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9, 1-24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713052003>
- González Prienda García, J. A. (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 9, 247-258. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1039913>
- Goñi, E. Fernández, A. e Infante, G. (2012). El autoconcepto personal: diferencias asociadas a la edad y al sexo. *Aula abierta*, 40(1), 39-50. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3791853>
- Grieco, L. (2012). *La dimensión grupal de la relación con el saber: Estudio de un caso en el escenario de la Educación Superior* (Tesis de Maestría). Universidad de la República. Montevideo.
- Grosso, S. (2010). *Factores promotores o bloqueadores del éxito educativo en poblaciones vulnerables. Resultados y reflexiones a partir del Programa de Aulas Comunitarias. Documentos de trabajo*. Universidad de la República. Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Economía. Recuperado de <http://www.fcs.edu.uy/archivos/2510.pdf>
- Guthrie, W. (1993). *Historia de la filosofía griega* (2a ed. Vol. 2). Madrid: Gredos.
- Heráclito y Parménides. (s. f.). *Fragmentos*. Montevideo: La casa del estudiante.
- Hernández, O. (2008). La subjetividad desde la perspectiva histórico-cultural: un tránsito desde el pensamiento dialéctico al pensamiento complejo. *Revista Colombiana de Psicología*, 17, 147-160. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articuloBasic.oa?id=80411803011>

- Hernández-Mansilla, J. (2011). El racionalismo cartesiano y su particular conquista de la subjetividad en el mundo moderno. *Frenia*, 11(1), 193-212. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3942400>
- Herráiz Martínez, P. (1996). La aportación de Locke en el origen del análisis contemporáneo de la conciencia. (La conciencia y la identidad personal en J. Locke). *Contextos*, 14(27-28), 227-252. Recuperado de [dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/98039.pdf](http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/98039.pdf),
- Hume, D. (2001). *Tratado sobre la naturaleza humana. Ensayo para introducir el método del razonamiento experimental en los asuntos morales*. Recuperado de [www.dipualba.es/publicaciones](http://www.dipualba.es/publicaciones)
- Ibáñez, E. (2008). *Las teorías del caos, la complejidad y los sistemas. Impactos educativos y aplicaciones en ciencias sociales*. Santa Fe: Homo Sapiens.
- Iovanovich, M. (2005). *Distintas concepciones epistemológicas en torno a la investigación educativa*. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/78419238/DISTINTAS-CONCEPCIONES-EPISTEMOLOGICAS-EN-TORNO-A-LA>
- James, W. (1989). *Principios de Psicología*. México: Fondo de cultura económica. No va el capítulo. Poner sí (Trabajo original publicado 1890) y en el texto (James, 1890/1989)
- Jiménez, C. y Baeza, M. (2012). Factores significativos del rendimiento excelente: PISA y otros estudios. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 20(77), 647-676. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v20n77/a03v20n77.pdf>
- Jung, C. (2009). *Los complejos y el inconsciente*. Madrid: Alianza.
- Kachinovsky, A. y Gabbiani, B. (Comps.) (2012). *Una alternativa al fracaso escolar. Hablemos de buenas prácticas* (Inédito).
- Koppitz, E. (1974). *El dibujo de la figura humana*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Lahire, B. (2012). De la teoría del habitus a una sociología psicológica. *Revista CPU*, 14 (75-105). Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3991024>.
- Lao Tsé (2007) *Tao te ching*. Buenos Aires: Gradifico.
- Locke, J. (s. f.). *Ensayo sobre el entendimiento humano*. Recuperado de [http://www.bsolot.info/wp-content/uploads/2011/02/Locke\\_John-Ensayo\\_sobre\\_el\\_entendimiento\\_humano.pdf](http://www.bsolot.info/wp-content/uploads/2011/02/Locke_John-Ensayo_sobre_el_entendimiento_humano.pdf)

- Martínez Carazo, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. En *Pensamiento y gestión*, 20, 165-193. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64602005>
- Martínez Miguelez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, 27(2), 7-33. Recuperado de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1011](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011)
- Marín, Z. (2010). La noción de la "inquietud de sí" y la cuestión del otro: diálogos, cartas y máximas. *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social "Disertaciones"*, 3(1). Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3243158>
- Massé, C. (2008). Nuevos presupuestos en las ciencias. Caos y complejidad. *Revista de Antropología Experimental*, 8 (75-90). Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2580218>
- Méndez, S., Louro, I. y Bayarre, H. (2011). Caracterización de la salud familiar en familias de niños con éxito escolar. *Revista Cubana de Medicina Integral*, 27(1), 1-9. Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21252011000100001](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252011000100001)
- Morales Serrano, A. (Coord.), Arcos Domínguez, P., Ariza Reyes, E., Cabello López, M. A., López Lozano, M. C., Pacheco Rabasco, J.,...Venzalá Díaz, M. C. (1999). *El entorno familiar y el rendimiento escolar*. (Proyecto de Investigación Educativa subvencionado por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía). Recuperado de [http://miscelaneaeducativa.com/Archivos/entorno\\_familia.pdf](http://miscelaneaeducativa.com/Archivos/entorno_familia.pdf)
- Morín, E. (2003). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (2007). Complejidad restringida, complejidad general. En: *Sostenible?*, 9, 23-49. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2551747>
- Muñiz, M. (2010). *Estudios de caso en la investigación cualitativa*. Universidad Autónoma de Nuevo León (México). Facultad de Psicología. División de Estudios de Posgrado. Recuperado de [http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/1\\_estudios-de-caso-en-la-investigacion-cualitativa.pdf](http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/1_estudios-de-caso-en-la-investigacion-cualitativa.pdf)
- Murillo, J. (2012). *Estudios de casos*, Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Magisterio de Educación especial. Asignatura: Métodos de la investigación educativa. Recuperado de

[http://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso\\_10/EstCasos\\_Trabajo.pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/EstCasos_Trabajo.pdf)

- Muñoz Muñoz, L. (2011). *Autoestima, factor clave en el éxito escolar: relación entre autoestima y variables personales vinculadas a la escuela en estudiantes de nivel socio-económico bajo*. (Tesis de maestría). Universidad de Chile. Recuperado de [http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2011/cs-munoz2\\_l/pdfAmont/cs-munoz2\\_l.pdf](http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2011/cs-munoz2_l/pdfAmont/cs-munoz2_l.pdf)
- Nevia, R., Ramírez, M. y Salazar, R. (2011). Pobreza y rendimiento escolar: estudio de casos de jóvenes de alto rendimiento. *Educere*, 15(52), 663-672. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35622379013>
- Aisenson, D., Castorina, J. A., Elichiry, N., Lenzi, A. y Schlemenson, S. (Coords.) (2004). *Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educativa*. Buenos Aires: Noveduc.
- Ong, W. (2011). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Packer, M. (s. f.). *La investigación hermenéutica en el estudio de la conducta humana*. Grupo Cultura y Desarrollo Humano. Psicología Cultural, Universidad del Valle. Recuperado de <http://psicologiacultural.org/Pdfs/Traducciones/La%20investigacion%20hermeneutica.pdf>
- Padilla, J. (2010). William James: Psicología y filosofía en diálogo. *Revista de Historia de la Psicología. Publicacions de la Universitat de València*, 31( 2-3),103-116. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3330213>
- Peralta, F. y Sánchez, M. (2006). Relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico, en alumnos de Educación Primaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1(1), 95-120. Recuperado de [http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/1/espanol/Art\\_1\\_7.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/1/espanol/Art_1_7.pdf)
- Perrés, J. (1994). Psicoanálisis y complementariedad multirreferencial: reflexiones epistemológicas. En G. Delahanty y J. Perrés, J. *Piaget y el psicoanálisis*. México: Universidad Autónoma de México- Xochimilco.
- Platón (1988). *Diálogos III: Fedón, Banquete, Fedro*. Madrid: Gredos.
- Rivière, A. (1985). *La psicología de Vygotski*. Madrid: Visor.

- Uruguay. Presidencia de la República (2013). *Extensión del tiempo pedagógico. Índice de repetición de educación primaria bajó al mínimo histórico de 5,41 %*. Recuperado de <http://www.presidencia.gub.uy/comunicacion/comunicacionnoticias/baja-en-repeticion-educacion-primaria>
- Rozas, S. (2012) *Descartes, Hume, Kant. Pasaje del paradigma ontológico al paradigma de la conciencia*. Montevideo: Psicolibros Universitario.
- Salinas, E., F. Bodensiek A. Alvarez, R. Molina, A. (2010). *Estudio sobre los factores que influyen en el rendimiento escolar*. Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaria de Educación Distrital. Recuperado de <http://evaluacion.educacionbogota.edu.co/>
- San Agustín (1986). *Las Confesiones. Libro X*. Barcelona: Juventud.
- Schweder, S. (2009). *Rendimiento Escolar das criancas das camadas populares: um estudo a partir dos modos de controle familiar* (Tesis de Maestría). Universidad Regional de Blumenau. Recuperado de [http://www.bc.furb.br/docs/DS/2009/336061\\_1\\_1.pdf](http://www.bc.furb.br/docs/DS/2009/336061_1_1.pdf)
- Seoane, J. (2005). Hacia una biografía del self. *Boletín de Psicología*, 85, 41-88. Recuperado de <http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N85-3.pdf>
- Silva, G. (1999). *Resiliencia y violencia política en niños*. Fundación Bernard Van Leer. Buenos Aires: Artes Gráficas del Sur.
- Souto, M. (2000). *Formaciones grupales en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Unesco (2006). Estudio internacional sobre los factores asociados al logro educativo en Latinoamérica. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. En *Estudios sobre eficacia escolar en Iberoamérica* (pp.199-222). Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- De Armas, G. y Retamoso, A. (2010). *La universalización de la Educación media en Uruguay. Tendencias, asignaturas pendientes y retos a futuro*. Montevideo: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Recuperado de [http://www.unicef.org/uruguay/spanish/uy\\_media\\_educacion\\_media\\_uruguay\\_unicef2010.pdf](http://www.unicef.org/uruguay/spanish/uy_media_educacion_media_uruguay_unicef2010.pdf)
- Vanistendael, S. (1996). *Cómo crecer superando los percances. Resiliencia: capitalizar las fuerzas del individuo*. Ginebra: BICE.

- Vasilachis, I. (2008). Los fundamentos epistemológicos de la investigación cualitativa. En N. Cohen y J. I. Piovani (Eds.) *La metodología de la investigación en debate*. (197-218) La Plata: EUDEBA-EDULP.
- Vegh, I. (2010). *Yo, Ego, Sí mismo. Distinciones de la clínica*. Buenos Aires: Paidós.
- Vygotski, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: Fausto.
- Vygotski, L. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Winnicott, D. W. (1960). *El proceso de maduración del niño*. Barcelona: Laia.
- Winnicott, D. W. (1962) *El desarrollo de la capacidad de preocuparse por el otro*. Barcelona: Paidós.
- Winnicott, D.W. (2003) *La naturaleza humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Winnicott, D. W. (2007). *Realidad y juego*. Buenos Aires: Gedisa.

## Anexos

## Anexos A: Entrevistas niños

### Pautas entrevistas niños

#### Áreas a indagar:

- escuela/ -actividades recreativas/ -familia/ -personal: sentimiento de sí
- ¿Por qué te parece que te va bien en la escuela?
- ¿Cuáles cosas te gustan de ella o no, por qué?; ¿Y las maestras?
- ¿Qué haces cuando salís de la escuela? (rutinas, deberes)
- Cuando no entiendes algo, ¿quién te ayuda en casa?
- ¿Te acordás con que nota aprobaste el año pasado? ¿Y en años anteriores?
- ¿Quién se pone más contento con eso en casa?; ¿Se le da importancia?
- ¿A qué te gusta jugar?
- Con quiénes, amistades, relacionamiento interpersonal.
- ¿Te gustan las películas?; (vas al cine, las ves en casa, solo o acompañado).
- ¿Te gusta leer? En caso afirmativo: indagar qué lee y con qué frecuencia
- ¿Recuerdas algún libro que te haya gustado más? ¿Y menos? ¿Por qué?
- Composición familiar. Vínculos con figuras parentales, filiales, y resto de la familia. Como se llevan entre ellos. Que tan apoyado y querido se siente, que piensa de ellos (¿siente confianza?).
- ¿Cómo te imaginás de grande? ¿Qué te gustaría ser?
- ¿A quién te gustaría parecer?; ¿A quién no?
- Después de terminar la escuela; ¿piensas seguir estudiando? ¿Por qué?

## Caso 1: Entrevista realizada a Sebastián

E: entrevistador

N: niño

E: Bueno son una serie de preguntas que yo te voy a ir haciendo, tu sentíte tranquilo de ir respondiendo así como te vayan viniendo, no se trata de que respondas bien o mal. La intención es poder conocerte a ti un poco más. ¿Listo? Bueno, muy bien.

Así como primera cosa grande... ¿Por qué te parece que a vos te va bien en la escuela?

N: Ehh... (Silencio) no sé...

E: Está bien, pero a ver pensalo... por lo que tú decías la ves pasada, en conducta me dijiste que andabas más o menos... pero que en rendimiento en realidad andabas bien ¿No? De primero hasta acá, no tenías ningún problema, al contrario. Y que te parece ¿Por qué será?

N: (Silencio)... porque soy inteligente no sé. (Se ríe)

E: Es una posibilidad... ¿Sos de... de por ejemplo de estudiar o hacer las tareas eso. ¿O no te ocupas demasiado por eso?

N: Sí, hago las tareas, pero los deberes y todo eso no mucho.

E: Te pesa más hacer el tema de los deberes. Bien, y a ver decime de la escuela ¿Qué cosas te gusta y que cosas no te gustan?

N: Me gusta todo.

E: ¿Todo?

N: Y lo que si es que el año pasado teníamos media hora de recreo y ahora tenemos 15 minutos.

E: Ah la verdad. Pero a ver ¿Una cosa que vos me puedas decir que te gusta? Por qué vos estas acá unas cuantas horas, o sea, conoces bien donde estás, ¿Qué puede ser?

N: No entre el año pasado yo.

E: Ah es verdad que tú fuiste un ingreso, es cierto. ¿Te adaptaste bien a la escuela? ¿Te gusta? ¿Esta escuela?

N: (inaudible)

E: Ta... y el tema del horario completo. ¿Te pudiste acostumbrar?

N: Yo iba cuatro horas.

E: Viniste... Por eso, ahí está. ¿Y ahora decime una cosa qué no te guste... de esta escuela o de la escuela en general?

N: (Silencio) Nada, lo de los minutos y eso.

E: Lo de los recreos cortos. Bien pero en realidad entonces para vos es un lugar que en principio no es que no te guste, sino al contrario. ¿Me estás diciendo que te sentís cómodo en la escuela? Ta. ¿Y con las maestras, cómo te ha ido?

N: Bien.

E: ¿Este año con esta maestra?

N: Bien.

E: ¿Alguna vez tuviste alguna dificultad con alguna? ¿Por algo?

N: No.

E: No. Muy bien. A ver y cuando salís de acá de la escuela no, a las 4 de la tarde... ¿Quién te viene a buscar?

N: El año pasado me venía a buscar mi madre y a veces mi hermano o mi padre pero ahora me voy solo, siempre.

E: Te vas solo ¿Vivís cerca?

N: Sí, a 10 cuadras, me tomo el ómnibus.

E: Aha. Bueno bien, te manejas solo entonces. Y cuando llegas allá en tu casa ¿Cómo es? ¿Haces siempre las mismas cosas? O sea, por ejemplo, llegas, miras... no sé ¿Qué haces cuando llegas a tu casa?

N: Este...

E: Acordate un día normal cualquiera tuyo.

N: Llego... voy al kiosco 5 minutos a comprarme algo...

E: ¿Alguna golosina?

N: (Asiente) Este, juego al play.

E: ¿Todos los días te dejan?

N: Sí.

E: Bien.

N: Hago los deberes... más de noche.

E: Aha. Y los deberes, espera, te hago una pausa ahí, ¿Los deberes los haces solo o te ayudan tus padres?

N: A veces me ayudan,... si es muy difícil ta, me dan una ayuda, pero sino no.

E: ¿Porque tu vivías con tu madre, tu padre y un hermano?

N: No, mi hermano vivía con nosotros con una persona que tiene (inaudible) pero... se mudó a... (Una ciudad relativamente cercana a Montevideo)

E: Aja.

N: Para jugar al futbol e ir al liceo.

E: Mira...

N: Porque él juega ahí...

E: O sea que ¿quedaron en tu casa?

N: Yo.

E: Vos.

N: Yo, mi hermana chica y mi hermana grande y mi padre y mi madre. Mi hermana grande vivía con nosotros pero, como es... tuvo un hijo y se tuvo que mudar.

E: Se mudó, o sea que en realidad ustedes son 4 hermanos, tenés el hermano que se fue a jugar a... una hermana que se mudó...

N: Y mi madre esta de ocho meses creo.

E: Uhhh... se viene el quinto...ta, bien. Son varios entonces hijos y van a ser un poco más. Me decías entonces eso, jugabas al play, hacías los deberes, unas veces los haces solo otras con ayuda y... ¿Después cómo sigue, el fin de tu día, cómo es?

N: Y.... Cena y después me...

E: ¿Miras tele cuando están cenando?

N: Me acuesto a mirar algo.

E: Aha. Y te dormís, más o menos ¿A qué hora?

N: Eh... no sé... diez... No once... once y media, y a veces muy tarde cuando estoy con mi hermano que como no lo veo nunca... (Sube el tono de su voz).

E: Claro aprovechás.

N: Si me acuesto como a las 4.

E: ¿Pero eso es un fin de semana?

N: Sí obvio.

E. Ahhh... Sino para levantarte después para venir acá...

E: N. A las ocho...

E: Bien, así que básicamente, esto es como lo que vos este... en la semana, es tu rutina digamos: venís a la escuela, haces las cosas acá, vas a tu casa y haces eso que me contaste.

N: No pero, a veces voy a lo de mi abuelo, casi siempre voy a lo de mi abuelo.

E: ¿Te queda cerca? ¿Dónde vive?

N: No es en... tipo... en (...)

E: Sí ubico, por allá... y ese abuelo tuyo ¿Es el papá de tu mamá o papá?

N: No. Se... era el de mi mamá, pero se murió y quedó mi abuela y mi padre tiene al padre y a la madre, pero voy más a lo de mi otra abuela.

E: Ahí está. Ahora vamos a ir un poco más con tu familia pero, antes de eso, tú me decías eso que no sabías de por qué en realidad te iba bien ¿No? Ahora... ¿Te acordás de las notas por ejemplo tuyas, de los años anteriores o es algo que no?

N: Primero creo, creo que me acuerdo que pase con Sote... Sote. Segundo Muy bueno o algo así y tercero lo pase con Bueno en conducta y... Muy bueno sote en rendimiento, algo así... y...

E: ¿Y en la conducta te había ido, fue el año pasado que te fue más bajo o antes también te había ido así?

N: Cuando me cambie de escuela bajó mi conducta.

E: Sí, claramente el año pasado, sí... ¿Y eso para vos... es algo que se le da importancia? Ponele con la nota que tú pasas de año... se tiene en cuenta.

N: Si obvio mi padre y a mi... y a mí también me importa pero... (Se ríe)

E: En ese sentido entonces no has tenido problema porque te ha ido bien, salvo por la conducta que te puedan decir algo tus padres ¿No? En realidad el resto te va bien, pero y ese tema ¿Llegas a sentir presión por el tema de la nota, que para vos sea como una carga... ¿O no?

N: Nnno porque... la maestra me dijo, no me preocupo demasiado porque la maestra me dijo que paso por mi buen rendimiento. Y que ta... entonces no me preocupo demasiado. Y prefiero mejorar el año próximo (Se ríe).

E: Bien, no eso sí, tenés como seguridad de que pasar, vas a pasar, pero digo ¿No es para vos una presión de pasar, y pasar con una buena nota?

N: Nnno.

E: Una presión puede ser buena o mala, no tiene por qué ser mala.

N: (Inaudible) (Niega con la cabeza)

E: No es algo que tampoco te... bien... vamos a cambiar un poco así de... ¿A qué cosas te gusta jugar? Algo ya me dijiste que era el play.

N: (Sube el tono) Al futbol

E: Al futbol ¿Jugas al futbol con amigos así en la calle, o estás en un club o algo de eso?

N: Juego acá en la escuela (baja el tono) a veces, porque no dejan jugar al futbol pero el paro ayer por ejemplo que vine, jugamos.

E: Claro, poquitos.

N: Porque no viene la directora. Y juego en la vereda en lo de mi abuela porque tengo cómo, once o doce amigos en toda, todo (inaudible) y ta juego en la calle. Y... y este, voy a ir al club a jugar y también voy a ir a un cuadro.

E: O sea que tenés ganas de seguir con el tema del futbol... porque vos actividades en realidad... otras clases, de otras cosas ¿no?... o sea lo tuyo es la escuela... no vas a, por ejemplo, a inglés... o no sé clase de otra cosa.

N: No, mi hermana sí.

E: Ta, tu actividad seria entonces este tema que te gusta jugar al futbol y capaz que después le agregas entonces un club ¿y sos de...

N: Igual...

E: Dale.

N: Igual inglés tenemos acá en la escuela.

E: Sí. Sí, yo sé. Y sos de jugar por ejemplo ahí con la pelota así con amigos, pero ¿Sos de jugar solo también de repente a veces, a otra cosa que no sea el futbol digo?

N: Al play.

E: Al play, seguro.

N: Juego solo porque se me rompió el otro y este...

E: Pero...

N: A veces juego a la pelota solo, pegándole a la pared así...

E: Si, ahí va.

N: Cuando no están afuera... este...

E: Y sos de tener así como... bastantes amigos o más bien, sos más reservado, es decir ¿Te gusta estar con otras personas?

N: Sí obvio.

E: ¿De tu edad así?

N: Igual mis amigos la mayoría son... son más grandes que yo. Tengo uno de trece uno de doce... otro de... no sé.

E: ¿Y qué son, vecinos o son alguno de acá de la escuela mismo?

N: No de mi escuela no, no juego al futbol, digo... juego acá en la escuela, pero fuera no sé ni dónde viven.

E: ¿Y estos amigos más grandes entonces, de que son, viven cerca de lo de tu abuela o de...?

N: no, viven, uno vive allá en la esquina y en la manzana viven y ta... viven en la cuadra.

E: Bien, perfecto. A ver, otra cosita, ¿Películas? ¿Sos de mirar películas?

N: Ssi, siempre.

E: ¿Al cine has ido alguna vez, o vas de vez en cuando?

N: No al cine no voy, veo en cine... en la tele o en la compu, sino salieron en, si no la puedo ver en la tele busco en internet.

E: ¿Y sos de mirarla con alguien?

N: A veces la miro con mi hermana, y a veces con mi madre, a veces con mi padre y a veces con los dos.

E: Perfecto ¿y tu hermana cuántos años tiene?

N: Ocho y la otra veintitrés creo.

E: ¿La que ya no está?

N: (se ríe).

E: No, no importa, no importa.

N: No, porque no me acuerdo cuándo cumple.

E: Ocho. Tu hermana entonces ¿Es bastante cercana en edad a ti? Nueve por cumplir diez.

N: Cumple el 24 de noviembre.

E: Ah bien seguiditos los dos entonces, ocho. Apenas un año y poquito de diferencia.

N: Un año y un mes.

E: Ahí está.

N: Ah y un día.

E: Bien. A ver otra cosa, vos me vas diciendo, y yo te voy como conociendo más.

N: Dale.

E: El tema de leer, o sea ¿Te gusta leer?

N: (se ríe)

E: ¿No sos de agarrar un cuento por ejemplo o algo así en tu casa?

N: De noche si, por ejemplo, mi madre está usando la computadora, además de ver tele, este... si, a veces sí.

E: Pero no es algo que tampoco te guste demasiado por lo que vos decís ¿No? Y cuando tenés que hacer en la escuela leer por ejemplo, que a veces ustedes tienen actividades acá

en el CRA ¿Ahí cómo? No sé tú clase si las tendrá ¿Tienen actividad de lectura una vez por semana?

N: Ssi leemos los libros de matemática y todo eso para hacer los problemas.

E: ¿Pero cuentos no, libros de cuento no, en el otro salón de acá al lado?

N: Si por ej... si este a veces este, este cuando una compañera o compañero lee un cuento en frente de la clase o nos dice que en el descanso leamos un cuento.

E: ¿No te acordás a ver algún libro que te haya gustado por ejemplo, o uno que no te haya gustado?

N: No (...) a si me gust... y no... de que me haya gustado no, pero de que no me haya gustado, uno que era sobre un niño que se perdía en un bosque y que encontraba una casa y que no me acuerdo que era, y que no me gustó nada.

E: No te gustó nada. Bueno... algo de tu familia tú ya me venias diciendo, yo te voy a preguntar ahora un poquito más, pero ya me dijiste bastante, este... me hablaste, yo para saber qué tan extensa es tu familia, o sea ahora ya tengo claro: vivís con tu hermana, con tus padres, tenés contactos con tus... estos abuelos ¿Hay alguien más, por ejemplo, un tío o padrino, primos, no sé?

N: Sí, pero la mayoría de mis tíos y mis tías y mis primos, nada, mis primos si los veo, que viven... mis sobrinas este vi... no me acuerdo donde viven la calle pero ta, y mis tíos y mis tías algunas de mis sobrinas este... viven en... (un departamento del este uruguayo) porque son... toda mi familia por parte de madre toda, ella vivió en..., toda su familia vivió en..., pero una vez se mudó para estudiar acá mi madre y ahí...

E: ¿Y ya se quedó?

N: Se quedó... con la madre y el padre.

E: Y con el tema de los adultos así que tenés alrededor, o sea, ¿Tenés como confianza así en tu familia cercana, te sentís cómodo con ellos?

N: Sí.

E: Digo, uno asume que sí, pero tengo que preguntártelo por las dudas, quién sabe. A ver vamos a hacer un cambio, salgamos de vuelta de la familia. ¿Alguna vez te has imaginado de grande?

N: No (se ríe).

E: No ¿No te vez así como en versión grande?

N: No.

E: ¿Tenés a ver por ejemplo, a ver alguien a quien te gustaría parecerle si te imaginaras así? Vamos a hacer el ejercicio de imaginarte de grande ¿Te parecerías a alguien? Que vos conozcas así, que puede ser famoso o no, puede ser alguien que vos conozcas.

N: No pero... (Se ríe)

E: ¿Alguna idea de qué tipo de cosas o sea de repente te...?

N: Yo cuando sea grande quiero, quiero jugar al futbol.

E: Aha. ¿No tenés como algún jugador de futbol así que sea...?

N: ¿Qué me guste?

E: Sí ¿qué te guste como modelo digamos, así que quisieras ser como él?

N: Si a mí me encanta Cristiano Ronaldo pero...

E: Uff... (Risa).

N: Que juega bien.

E: Juega muy bien sí, claro. Elegiste como de los mejores del mundo, estamos hablando.

N: (Se ríe)

E: Está bien y bueno... entonces si decís el tema del futbol y de jugar como una cosa que a vos te gusta, te interesa, en ese sentido, viste que ahí tenés que poner a jugar tu cuerpo, digamos ¿No? También la cabeza pero el cuerpo ¿Y vos en relación a eso, con tu cuerpo, como te...?

N: ¿Cómo? no entiendo. (Se ríe)

E: Claro (risa) viste que nosotros tenemos cada uno el cuerpo que nos toca digamos ¿No? O sea vos podés decir: estoy conforme, no estoy conforme ¿En tu caso?

N: Ssi.

E: ¿Estás bien así como sos? Me refiero... ¿O te cambiarías algo tuyo?

N: Nada.

E: Nada, bien. Bueno ya estamos llegando al final... entonces tú me decías que después de la escuela o mejor dicho de grande no te imaginas todavía como... grande ¿No? Pero a ver... ¿Te podés imaginar que querés hacer después de terminar la escuela, después... si es que terminás el liceo, o sea pensas seguir estudiando o... ¿O no lo consideras a eso?

N: Este... (Se ríe) Sí.

E: O vamos a pensarlo más...

N: Ir al liceo.

E: Ahí va, primero terminar en la escuela, que estás... falta relativamente poco.

N: Yo quiero ir cuando llegue hasta tercero del liceo y ter... voy a ir a un liceo y después quiero ir a... cuando, desde tercero creo que es hasta arriba, se puede... quiero ir al IAVA, el IAVA, eso...

E: ¿Y por qué te suena así el IAVA ¿Fue alguien de tu familia?

N: No.

E: ¿Lo conoces, alguna vez entraste?

N: Sí, mi hermano, mi hermano con sus amigos, que siempre salgo con él cuando viene siempre van a jugar al futbol a veces van ahí y a... y ta. Una vez...

E: Es lindo.

N:...que he ido, me gustó.

E: Sí, es lindo, es grande, muy grande. Bien o sea que liceo ya lo tenés como más o menos en mente. Yo sé que a vos te falta todavía y tenés tiempo de cambiar de opinión 20 veces ¿No? Pero para mí es importante saber ahora, que es lo que vos pensás. Entonces bueno terminas la escuela seguro, harías después esto que vos decís, el liceo y... ¿Algo más harías después, estudiarías alguna cosa, que se te ocurre así, si terminás el liceo?

N: (Silencio prolongado) No porque, si me... si quiero jugar al futbol, no voy a poder... no voy a trabajar en otra cosa porque...

E: ¿Si te dedicás?

N: No me daría.

E: Si te dedicás completamente al fútbol no.

N: Pero si no llego, si no juego al futbol, seguiría una universidad.

E: Aha, bien, o sea que si tenés, o sea a vos te gustaría el futbol, pero si... por lo que sea, porque vos no sé, después capaz que cambias de opinión con respecto al futbol ¿Si tenés que estudiar, no tenés problema en seguir estudiando? En principio.

N: (Asiente)

E: Ta, bien. Y a ver esta ¿Vos consideras que las cosas que te propones así sean importantes o no, puede ser una cosa chiquita que uno se propone a sí mismo: quiero hacer tal cosa o quiero lograr tal casa, ¿Entonces vos consideras que ese tipo de cosas las consigues? ¿Conseguís lo que te propones?

N: Sí.

E: En general sí. Porque viste que uno siempre tiene como... quiero hacer esto, quiero hacer aquello, quiero hacer lo otro y tratas de conseguirlo, lo que no siempre se puede, pero bien si vos me decís que para ti es así. Perfecto. Tenés, a ver, esta es como más amplia, que al principio te costó un poquito a ver si ahora que estamos hace más rato te queda más fácil. Si a ver si podés definirte a ti mismo.

N: ¿Cómo?

E: Para alguien que no te conoce, que nunca te vio, ponele, vos tenés que explicarle imagínate como, como sos vos. ¿Qué dirías así? Si tuvieras que contarle como sos a otro.

N: Que soy un niño de 9 años que s... no sé (se ríe)

E: Bien. Ahí empezaste bien pero o sea ¿Qué característica tuya, o que cosas tuya marcarías... así?

N: Me gusta jugar al futbol, este, juego bastante al play, este, veo tele, veo computadora... Ehhh (Se ríe) No sé.

E: Está bien, ese tipo de cosas sí. ¿Y de tu forma de ser dirías algo?

N: No sé.

E: No se te ocurre. Y a ver ésta ya es como ya la última, ya llegamos al final. Esta es un poco más... a ver cómo te resulta ¿Cómo podés decir, si yo te preguntara como te sentís respecto a vos mismo?

N: Me siento bien. (Se ríe)

E: Te sentís bien. ¿En general, o por alguna cosa así que vos me digas?

N: En general.

E: En general... bien, bueno ¿Alguna otra cosa que vos me quieras...? Porque en cuanto a preguntas, son, que yo tenía como para ustedes, son esas. ¿Alguna cosa así que a vos te gustaría... no sé, decir o agregar, que a vos te parezca que pueda ser importante sobre ti?

N: Me gusta mucho la materia de las matemáticas.

E: Es cierto ¿ustedes habían competido en un...?

N: Yo llegue a la final con medalla de plata.

E: Bien ¿Ya terminó entonces?

N: No, estoy en la Nacional.

E: ¿Y la de medalla de plata que fue, la de donde, la de acá de Montevideo? Te pregunto porque no sé cómo es.

N: No de...

E: El concurso...

N: Sí, es de acá de Montevideo y... ahora la que estoy la Nacional, es sobre todos los departamentos.

E: Ahá. ¿Y ahí estas, estas vos y de tus compañeras están también (...) y está (...)?

N: No (...) llegó a la semi-final pero, pero ¿Cómo es? Pero no, no pudo ir porque teníamos un paseo, casi todas las olimpiadas son un día de paseo, no sé por qué, terrible coincidencia, (le cuesta pronunciar la palabra) Este ¿Cómo es? Y ta decidió ir al paseo porque le había dicho a la madre que la tenía... que la iba a acompañar y todo y decidió ir al paseo y en su lugar fue (...) que llego a la final con (...) que sacó... (...) sacó ser finalista y yo medalla de plata y (...) de Bronce.

E: Mirá que bien ¿Y ahora entonces que les queda?

N: Todos los medallas van a las Nacionales así que yo y (...) estamos...

E: Mirá ¿Y cuándo es eso, tenés idea?

N: Todos los, creo que son cada jueves, cada jueves, cada tantos jueves.

E: O sea que te gusta la matemática bastante ¿Te gustan más que las letras?

N: No, mi, las que más me gustan son matemáticas y lenguaje.

E: Las dos. ¿Y nunca pensaste por ejemplo...? Ahora con lo que yo te pregunté, vuelvo un poquito atrás, cuando yo te preguntaba si, si pensabas estudiar algo de grande ¿Nunca pensaste en hacer algo que tuviera que ver con, con matemática por ejemplo, o no?

N: Si pensé ser este, profesor de matemáticas pero... prefiero ser futbolista.

E: (Risa) Y si...

N: Si no puedo prefiero hacer eso.

E: Si te dan a elegir yo te diría que sí, que está bien lo que vos elegís. Este, bueno bien, bien es importante eso de matemática, es verdad yo me había olvidado, me había comentado la secretaria de la escuela de que ustedes habían participado en eso y que les estaba yendo bien. Bueno ta, genial, pronto. Vamos a apagar acá, te agradezco mucho por haber venido, por haber conversado ¿Cómo te sentiste, bien? Al principio capaz estabas un poquito más... no sabías de que venía, después te soltaste un poquito más. A mí los que me quedaría por hacer, ahora, sería ver cuando podemos hablar con alguno... con tú mamá o con tú papá, que eso ya no depende de vos en realidad, pero lo único que te pregunto a ver si tenés idea si alguno puede en horario escolar por ejemplo, de mañana, si pudiera venir...

N: Mi padre porque tiene licencia médica hace como un año, porque no sé (inaudible) tiene una enfermedad rara, que, que no, no es rara, es una enfermedad que se llama trastorno libre algo así, que es sobre los, que cuando, que tipo sen... que a veces no tenés ganas de salir a la calle, no tenés ganas.

E: Ah, entonces si no tiene ganas de salir a la calle, no sé si va a querer venir a la escuela.

N: No si obvio tiene ganas... puede hay veces que no... tiene. Yo me iba a comprar un, un joystick para el play y no tenía muchas ganas de salir a comprarlo p... y dijo mañana vamos y esta lle...

E: Cómo que le cuesta un poco eso.

N: Sí, por la enfermedad.

E: ¿Y tu mamá? ¿No está de mañana?

N: Mi madre nos ca, me cambio de escuela, justamente porque tiene que trabajar...

E: El trabajo.

N...de mañana y de tarde, pero puede pedir.

## Caso 2: Entrevista realizada a Daniela

E: Entrevistador

D: Daniela

E: Bueno mira, es así. Yo tengo algunas preguntas que te voy a hacer a ti, son las mismas en realidad que les voy hacer a tus demás compañeros. Este... así que bueno yo te pido simplemente de que vos estés tranquila y trates de responderme lo mejor que te salga digamos. No son preguntas correctas o erróneas, verdadero o falso no es, así que no es que tengas que dar buenas respuestas en definitiva, sino de que una buena respuesta sería que vos puedas dar cuenta de ti misma, digamos no. Y el tema de grabar es importante, porque claro son varios. Es una manera de tener registrado, porque si nos jugamos a la memoria marchamos.

E: Bien, déjame mirar acá... Bien, Vamos.

Bueno, Daniela, estee. ¿Tu fecha de nacimiento?

D: (se cruza de brazos) 28 de julio del 2003.

E: Este, a ver vamos a empezar ahora con una cosa bien general. ¿Por qué te parece, o por qué será que a vos te va bien acá en la escuela?

D: Porque antes de hacer por ejemplo trabajos, emmh leo y cuando explica la maestra, si tengo alguna duda le pregunto, no me quedo sin...

E: Aha, bien. ¿Y eso cuando estas en la clase me decís? ¿O sea si tenés que preguntarle no son tímida con eso? Lo haces y punto.

D: (Mueve la cabeza afirmando que sí)

E: Muy bien, me parece bien, alguna otra razón así, bueno esa es una. ¿Algún otro motivo que te parezca, de por qué a vos te va bien?

D: Ehmm no charlo mucho.

E: Ahá. ¿Tenés buena conducta?

D: (mueve la cabeza afirmando que sí)

E: Bien, bueno decime ya que estamos en la escuela, un poquito más todavía. ¿Qué cosas te gustan más de la escuela?

D: Ehmmm ¿Cómo, en qué sentido?

E: En general, vos estas acá viste unas cuantas horas por día, tenés que venir, todo el año, digo, como todos los niños. Entonces bueno como estas acá tantas horas supongo que habrá cosas que te gustan más y cosas que te gustan menos. A ver que se te ocurre así.

D: Me gusta trabajar con lenguaje, la matemática, no soy muy de matemática (se cruza de brazos).

E: No es lo tuyo.

D: Y... que, mmmh, no eso.

E: Eso. O sea no te gusta matemática, y te gusta más lenguaje. Y algo, otra cosa que te guste que no sea con las tareas. Por ejemplo el tema de los amigos, amigas.

D: Sí, me gusta eh hablar con mis amigos, no me gusta mucho, ehh no se... ehh mandar cartitas y eso.

E: Ta, Bien. ¿Y con las maestras cómo te ha ido, estos años?

D: Bien.

E: ¿Te has llevado bien con todas ellas?

D: Sí, con la de 3º no.

E: Ahh, ¿Que pasó en 3º?

D: Nada la maestra... no sé, decía... como que sentía que insultaba.

E: Ahaaa... ¿No te gustó nada entonces?

D: (Mueve la cabeza señalando que no)

E: Y no... Sin ser esa maestra entonces ¿Con las demás bien?

D: (asiente)

¿Y este año, también?

D: Sí bien.

E: Bien, bárbaro, bueno a ver, una cosa vamos a salir un poco con la escuela ahora. ¿Qué cosas hacés cuando salís de acá, cuando te vas?

D: Emmmm ¿Eh cómo? Emmm

E: Vas a tu casa supongo.

D: Voy a mi casa, o...

E: ¿Y qué hacés? ¿Cómo sigue el resto de tu día quiero decir, es decir fuera de acá?

D: Primero tomo la merienda, me baño, después hago la tarea y después tengo un tiempo libre.

E: ¿Eso lo haces todos los días, lo haces así de esa forma?

D: No, los martes tengo clase de guitarra.

E: Ahaa, bien. Y eso de guitarra ¿Cómo fue que empezaste a hacer guitarra? ¿Se te ocurrió? ¿Te ofrecieron?

D: Emmm yo le dije a mi madre que me gustaría empezar a estudiar guitarra, (se prende la túnica) y ella me consiguió un profesor.

E: ¿Y estas yendo hace, cuánto tiempo?

D: Un año.

E: Bastante, ¿Y, cómo te va?

D: Bien.

E: ¿Sí? Avanzaste supongo en un año, ya es bastante.

D: Sí.

E: Y el tema de los deberes, que tú me decís que llegas y sos de hacer los deberes así el primer rato que estás en tu casa. ¿Sos de hacerlos sola? ¿Te ayuda tu mamá?

D: No algunas veces cuando es algo complicado emmm, me ayuda, pero cuando es algo simple sí lo hago sola.

E: Lo hacés vos sola. Ta por que vos podés tener, te podría ayudar tu mamá ¿Y alguien más de la familia que te pueda ayudar?

D: Mmmm sí por teléfono, porque yo vivo sola con mi madre

E: Claro Ta. ¿Y hermanos? ¿No? ¿Hermanas?

D: (mueve la cabeza señalando que no, y se vuelve a arreglar la túnica)

E: Ta, bien. A ver para vos el tema de las notas digamos ¿Es como algo importante?

D: Si (se sonríe)

E: ¿Sí? Le prestás atención, te importa, por ejemplo ¿Te acordás los años anteriores con que nota pasaste?

D: Sí.

E: ¿A ver?

D: En 1º pase con STE, en 2º con STE, en 3º con STE y ahora tengo MBSTE-

E: Como venís... ¿Tenés la expectativa, de pasar con STE en 4º también?

D: Sí.

E: Y esto que vos decís ¿Para tu mama es algo importante también eso?

D: Sí.

E: ¿De qué manera es importante para ella? ¿Te lo menciona, te lo dice?

D: Me dice que ser... que tengo que dar lo mejor, y que tengo que trabajar bien, con letra prolija y hacer bien los trabajos.

E: Cosa que vos por lo que veo, estás haciendo muy bien. Y digamos si llega a ser, vos decís que tenés en cuenta el tema de la nota, este... ¿Pero llega a ser una presión para ti misma? ¿Por ejemplo si no llegas al STE?

D: Nooo, pero de B para abajo, ahí sí (se sonríe).

E: Ahí sí claro... estás en problemas. ¿No tiene por qué ser STE, entonces? Ta, si te gusta que te vaya bien.

D: (mueve la cabeza afirmando que sí)

E: ¿O sea no es una cuestión entonces que a vos te presione llegar al STE, el tema de las notas?

D: (mueve la cabeza afirmando que no)

E: Bueno. Y a ver otra cosa, otras faceta tuya digamos ¿Jugár? ¿Sos de jugar sola, con amigas?

D: Con amigas.

E: Acá en la escuela supongo que jugarán ¿Y afuera, tenés por ejemplo una vecina...?

D: Sí tengo (se sonríe).

E: Ta ¿Y a qué tipo de cosas te gusta jugar? A ver...

D: Ehhh ¿En la escuela o en mi casa?

E: En los dos lugares.

D: En la escuela me gusta hablar o jugar por ejemplo a hacer paro de mano y, en mi casa andar en bicicleta.

E: Bien ¿Tenés algún juego que vos juegues sola? O ¿Algunas veces jugas sola?

D: No.

E: No. ¿Estás acostumbrada a jugar con otros? ¿Con mama, no?

D: Ehh algunas veces...

E: Está bien. ¿Y cómo sos entonces con el tema de amigos, sos de tener muchos, pocos?

D: Sí tengo muchos amigos.

E: Mmm ¿Es algo que te gusta digamos, tener amigos y amigas?

D: Sí.

E: Bien.

D: Siempre que no me perjudique en las notas de la escuela.

E: Ahh mirá que detalle, claro. No puede ser cualquier amigo entonces, o en cualquier momento. Y, a ver, hablado de las cosas que vos haces en el tiempo libre no ¿Sos de mirar películas?

D: (Mueve la cabeza afirmando que sí)

E: ¿Al cine alguna vez fuiste?

D: Sí.

E: Ahaaa, pero digo ¿Este año por ejemplo fuiste?

D: Sí.

E: ¿Y, te acordás que viste?

D: Mmmm... no.

E: No, ta no importa. ¿Y sos de mirar en tu casa, que hacés en la televisión, en la computadora, cómo?

D: Los fines de semana mi madre me permite usar la computadora.

E: ¿Y en la semana no?

D: No, solo puedo ver películas o salir a jugar afuera, o jugar en mi cuarto.

E: Ta ¿Y películas te gusta ver con amigos, con mama, sola? ¿Con quienes ves las películas?

D: Con mi mamá.

E: Este... ¿Alguna película que te acuerdes, que te haya gustado mucho?

D: Emmm.

E: ¿Cuál sería?

D: Emmmm, no siempre me olvido, a ver... (se queda pensativa)

E: ¿Es animada?

D: Sí (sigue pensando)

E: No sé, hay un montón. No te puedo empezar a tirar nombres porque son muchas.

D: Sí, ahora me acordé. El Oso Yogui.

E: ¿El Oso Yogi es la que más te gusto? Mirá esa no la vi, no la conozco. Este bien, a ver... Leer ¿Sos de leer?

D: Si.

E: Que esa una cosa que uno lo hace más bien solo no. ¿Pero qué tenés en tu casa por ejemplo libros de cuento? Si querés leer como haces.

D: Si, tengo una biblioteca.

E: Estás en tu casa y vos ahí podés...

D: Sí, leo siempre un libro de noche.

E: Lo tenés como algo ya ¿Una costumbre tuya?

D: Si.

E: ¿Y lo haces sola, o con mama también eso?

D: Mmm algunas veces me lee mi madre cuentos, y otras veces los leo yo.

E: ¿Y te gustan?

D: (mueve la cabeza afirmando)

E: Lo mismo que con las películas te pregunto ¿Te acordás de algún cuento, o historia que te haya gustado más?

D: Si.

E: A ver....

D: Hay uno que me gusta mucho que se llama El código del dragón.

E: El código del dragón ¿De qué se trata?

D: De... ehhh de, animales que hablan que ehhh... les necesitan descubrir un misterio y eso...

E: ¿Y este vos lo lees sola, o con mamá?

D: No, lo leo sola.

E: O sea que leer para vos es una actividad que vos me dijiste, además que la lengua es una de las cosas que más te gustaba, y ahora veo que lo complementas con el tema de leer. Leer es algo que te gusta. Bueno, este... a ver un poquito más de tu familia, vos me decías que estás con mama básicamente, que no hay hermanos ¿Quien más hay en la familia? O sea ¿Abuelos, tíos, primos? Que vos veas digo, a veces.

D: ¿Que yo vea que sean de la familia?

E: Sí de tu familia sí.

D: Tengo una prima, mmm, tengo dos primas una de corazón y otra de sangre. Eh hh... mis mascotas que para mí son de mi familia también.

E: ¿Que mascotas tenés?

D: Perro y gato.

E: ¿Te dejó mamá tener perro entonces? Bien y a la casa de un abuelo o abuela por ejemplo ¿No sos de ir?

D: Sí, los fines de semana casi siempre voy a la casa de mi abuela.

E: O sea la mama de tu mama.

D: (contesta afirmando que si con la cabeza)

E: Y con tu papá, tenés algún contacto ¿O no?

D: (se pone algo nerviosa, se arregla las medias) No.

E: Este...o sea que básicamente tus personas así de confianza, serian: mamá, la abuela ¿Y hay alguien más?

D: Mi tía.

E: Tu tía ¿Tu mamá tiene solamente una hermana, tenés una sola tía?

D: Si, y un tío.

E: ¿Ta y de la familia de tu papa tampoco, a nadie?

D: Mueve la cabeza diciendo que no.

E: Bueno, una lástima. A ver, de grande. ¿Te imaginaste alguna vez de grande? Vos misma digo.

D: Sí de grande me gustaría trabajar como veterinaria.

E: ¿Veterinaria? Por el tema que me decías que te gustaban los animales, tenés mascotas. O sea que para vos, digamos... te imaginás a ver... ¿Cómo sería lo que te imaginás? Terminar la escuela, que es lo que tenés más cerca ahora. Supongo que pensás hacer el liceo.

D: Sí.

E: Ta y tenés alguna idea ¿Conocés alguno, o todavía ni idea?

D: Sí, me consiguió uno mi madre para ir con una amiga de la escuela, pero no me acuerdo del nombre.

E: Ta no importa. Era para saber si vos lo estás como considerando a eso. Y pensás entonces, hacer todo el liceo, y si querés ser veterinaria entonces. Tenés que ir a facultad después.

D: Sí, mi mama ya me la mostró a la facultad.

E: Ahhh mira ¿Ya te la mostro? ¿Y que te pareció?

D: Es muy bonita, tiene muchos animales, hay caballos (se ríe)

E: ¿Sí? Muy bien, ¿Pudiste entrar entonces?

D: No, la vi de afuera.

E: Ta, yo nunca... te pregunto porque nunca entré o sea no la conozco por dentro a la facultad de veterinaria. ¿Así que bueno ya te imaginas de grande haciendo eso? Por más que obviamente puedes cambiar de opinión, tenés tiempo de sobra para ir cambiando de idea. A ver, entonces para vos el tema de seguir estudiando, es como que vos lo ves... ¿Como que es algo que va a pasar?

D: Sí.

E: Ta mmhh... ¿Alguna otra cosa, o solo veterinaria se te ocurre por ahora?

D: Emmh, una profesión, emmh... ser cantante y tocar la guitarra.

E: Claro. Si estás aprendiendo guitarra. ¿Y cantar? ¿Cómo andás con el tema del canto, te gusta también?

D: (afirma que sí con la cabeza).

E: Y bueno, si te gusta, por qué no. Te gustaría... ahora que estamos hablando de cómo te imaginás de grande. ¿Te gustaría parecerle a alguien que vos conozcas así, que pueda ser conocido por todos o no, alguien que solo vos conozcas?

D: Mmm, no. (Pausa breve)

E: Bueno, y ahora que tú me decías no, el tema de...

D: En realidad me gustaría cantar de un estilo que me gusta Abril Lavigne.

E: Mirá Abril Lavigne. ¿La escuchás a ella, te gusta cómo canta?

D: Si.

E: Y el tema de que sea en inglés ¿Cómo andás con el inglés?

D: Bien.

E: ¿Bien? Porque vos tenés de clase digamos... ¿Cosas fuera de la escuela tenés solo guitarra, no? Bien y este a ver, viste que tu hoy me decías de hacer el paro de mano en la escuela y eso, que eso implica como el contacto con el propio cuerpo ¿No? ¿Cómo te sentís vos con respecto a tu propio cuerpo? Así como sos físicamente.

D: Bien.

E: Estás conforme. O sea no tenés...

D: (afirma que si con la cabeza) Sí.

E: Bueno, a ver esta. Viste que uno se propone metas ¿No? O sea quiero hacer tal cosa, por ejemplo vos me decís: ser veterinaria. Esa es una. ¿No? O uno quiere como alcanzar cosas. ¿Vos sentís que vas alcanzando las cosas que te vas proponiendo?

D: Mmhhh sí.

E: Algún ejemplo que se te ocurra...

D: Sí. Mi profesor dice que estoy empezando a, ehh... En guitarra. El profesor de guitarra dice que soy una niña muy excelente, y que... estoy aprendiendo mucho y que voy a llegar a algo grande y bueno.

E: Y a vos eso te da como ganas así de seguir mejorando supongo.

D: (Afirma que sí con la cabeza)

Porque también lo de las notas es otra cosa que vos de repente te proponés, llegar a determinada nota, cosa que hasta ahora has venido haciendo. Bien. Ya estamos terminando Daniela, estamos cerca. A ver una un poco más general, a ver cómo, si vos podés, imagináte una persona que no te conoce, en este caso, bueno, yo podría ser. ¿Cómo te describirías a ti misma? ¿O cómo te definirías a ti misma? Para alguien que no sabe, o que no te conoce.

D: Mmhh... ¿Cómo? No entiendo.

E: Claro. Qué aspecto tuyo, o que cosa tuya... le contarías a alguien que no sepa nada de ti. Como para describirte a ti misma.

D: Emmm... Que me gusta, como me llamo.

E: Por ejemplo. ¿Y alguna cosa que vos resaltarías de vos?

D: Emm... (Piensa) No sé...

E: ¿No se te ocurre? A ver... ¿Cómo te presentarías a otra persona que no te conoce? Si tuvieras que contarle alguna cosa tuya. Explicarle como sos.

D: Emmm...

E: A ver si se te ocurre algo. Soy así, soy asá, me gusta esto, no me gusta aquello... Ese tipo de cosas.

D: Sí.

E: Ta. Cómo sos. ¿A ver?

D: Emmm. ¿Puntual? Ehh y mi madre también es puntual, y... Ah y... muchas cosas que no me gustan. Por ejemplo una comida que no me gusta: el salpición. No me gusta la verdura.

E: Uff ahí ya tenés un problema. ¿Nada de verdura, ninguna?

D: Solo lechuga.

E: Sólo lechuga (risa).

D: Es un problema entonces para, en tu casa tu madre... ¿Y acá en la escuela? Comen verdura pila de días.

D: Sí, pero dejo un poco, como algo.

E: Separás... ¿Siempre fuiste así con la verdura, nunca te gustó?

D: No, de chiquita me gustaba pero ahora ya no me gusta.

E: Bueno, capaz que después podes cambiar otra vez de gusto ¿No? O sea uno va cambiando los gustos también.

D: (Responde que si con la cabeza)

E: Bien, y como última cosa así, esta ya es más personal. ¿Cómo te sientes respecto a ti misma?

D: Bien. Segura. Mmnhh... otra cosa ya no se me ocurre.

E: Bien, eso ya es bastante con lo que estás diciendo. ¿Tenés por ejemplo, confianza en vos misma?

D: Sí.

E: Y a ver... aparte de las clases de guitarra, solo ensayás con el profesor o tu madre te permite también ensayar en tu casa, que días ¿Si tenés horarios para ensayar?

D: Ehh no, estudio un día antes de ir a clase.

E: A la clase particular.

E: ¿Y con los compañeros de la clase como te llevas, como te tratan? ¿Bien?

D: Sí.

E: Eso es importante, porque hubo una compañera de otro año, no de 4º, que dijo que... muchas veces en la escuela acá, como que se pegaban, o le pegaban a ella, como que la molestaban digamos no. ¿A vos no te pasa eso?

D: Sí, con dos niños.

E: De tu clase o más grandes.

D: No, de mi clase.

E: ¿Y? ¿Cómo tratás de resolver eso?

D: Me molestan en la escalera, le digo que no me molesten y me siguen molestando.

E: ¿Solo con vos, o con otras niñas también son así?

D: Mmm no sé... yo por mí, no he visto...

E: Ahaa ¿Y muy seguido te pasa?

D: Emmm... sí.

E: ¿Y por qué crees que pasa eso?

D: No sé me intentan hacer bromas que son de mal gusto.

E: Aha ¿Y la maestra sabe?

D: Sí, le he dicho pero lo siguen haciendo.

E: Como que no se controlan ellos. ¿Y es solo contigo o con los demás compañeros también?

D: Emmm no sé si será con otro compañero, pero mmhh... no estoy segura si es con otro o no, si es o no.

E: Claro. Es un problema eso para vos, porque si pasa seguido digo, te complica un poco que pase acá adentro. ¿Mama sabe por ejemplo eso?

D: No. No, no es para tanto igual.

E: Pero, es una molestia... No pero sí.

E: ¿Y aparte de la lectura, te gusta dibujar?

D: Sí.

E: ¿Que te gusta dibujar?

D: Mmm... me gusta dibujar (sonríe) cosas que veo en la televisión. Y también me gusta inventar dibujos.

E: ¿Sí, como cuáles?

D: Por ejemplo... un Mandala me gusta inventar. Eh me gusta inventar un significado de ese Mandala. Y... también, me gusta inventar y dibujar ropa.

E: Mirá que bien. Bueno, ahora sí estamos entonces, vamos a apagar...

### Caso 3: Entrevista realizada a Tadeo

E: Entrevistador

N: Niño

E: Bueno, ahora vamos a empezar con una cosa como más general. ¿Por qué te parece que a vos te va bien en la escuela?

N: Porque trabajo... (Pausa) soy respetuoso... (Pausa) ayudo a los demás...y ta.

E: Ahí está, y por eso te va bien. ¿Pero sos por ejemplo de estudiar todos los días en tu casa?

N: A veces.

E: A veces. ¿Es importante para vos que te vaya bien?

N: Y si.

E: No, porque para algunos niños de repente no es tanto. Bien, y a ver decime de la Escuela ¿qué cosas son las que te gustan y las cosas que no te gustan?

N: Las que me gustan son: el ajedrez que dan, Educación física, inglés, la Matemática de la clase, el lenguaje.

E: Casi todo...

N: [Asiente con la cabeza, sonrío] Y las que no me gustan son: canto, algunas comidas que dan...

E: ¿En el comedor?

N: Si, y la leche que dan de mañana.

E: Tampoco te gusta.

N: [Sonríe].

E: ¿Con los compañeros como venís?

N: Bien.

E: O sea ¿tenés amigos por ejemplo en tu clase?

N: Si.

E: Bien, ¿y hay algunos que molesten?

N: A veces.

E: A vos por ejemplo ¿te pasa que te molesten de vez en cuando?

N: [Asiente con la cabeza]

E: ¿Y cómo se soluciona, que hacés para que no pase?

N: Le digo a la Maestra...

E: ¿Funciona?

N: A veces.

E: ¿Tus papás han llegado a intervenir por algo de eso en la Escuela?

N: No.

E: Ta. Bien, a ver algo de las Maestras decime. ¿Cómo te llevas con ellas, en estos años?

N: Bien, conozco a casi todas...menos a la de quinto y a la de tercero.

E: Y ta. ¿Vos en esta escuela empezaste en qué año?

N: En cinco.

E: Ya estás desde hace un tiempo entonces, conoces a la mayoría de las Maestras entonces.

N: Si

E: ¿Con alguna que no te hayas llevado bien, que hayas tenido algún problema?

N: Si...con la de cinco

E: ¿Cuándo estabas en el jardín? ¿Qué pasó?

N: Cuando... estábamos jugando y me abrí la cabeza acá [se toca la cabeza para señalar], la Maestra sólo me llevo al baño y después la Directora le dijo que llame a mi casa y a la emergencia.

E: ¿Te acordás todavía eso?

N: Si.

E: Pero, aparte de eso que me decís de cuando tenías 5 con las Maestras de ahí en adelante...

N: Bien.

E: Bien, ahora vamos a ver algo de cuando vos salís de la Escuela...tu horario acá que es de tiempo completo, venís de 8:30 a cuatro de la tarde, una cuantas horas en el día... ¿Y qué haces después, cuando llegas a tu casa, cómo sigue tu día?

N: Ehh... ah. Llego, hago los deberes, tomo la leche, y salgo a jugar.

E: O sea ¿todos los días tenés la costumbre de hacer los deberes, cuando llegas a casa?

N: Sí.

E: ¿Y cómo es te lleva mamá o alguien, te vas en camioneta?

N: No, me lleva mi madre porque vivimos lejos.

E: ¿Qué tan lejos vivís?

N: En el...

E: Ah, es lejos sí. Y venís a esta Escuela de repente por un tema de trabajo de...

N: Si de mi madre, que trabaja en... (Una dependencia del Estado).

E: Claro, quedas vos de mañana y después cuando ella se va, ya se van los dos.

N: Si.

E: Si, del... (Barrio) acá son como 45 minutos algo así.

N: No, una hora.

E: Una hora... todos los días, sí es un rato. Así que ¿Y te despertás todos los días, a qué hora?

N: A las 6.

E: ¿Y, cómo vas con eso?

N: Bien.

E: ¿Estás acostumbrado a levantarte así temprano?

N: Si.

E: Ta, y por ejemplo...me dijiste que haces eso, y después a la noche ¿a qué hora sos de dormirte, normalmente?

N: A las ocho.

E: A las ocho, temprano. O sea que cenas bastante temprano también...

N: [Asiente con la cabeza]

E: Ta, bueno, bien. ¿Alguna otra actividad que hagas aparte de la Escuela, clase de alguna cosa?

N: Si, juego al futbol.

E: ¿Qué tenés eso cada cuánto?

N: Partido tengo los sábados, y práctica tengo los lunes, martes y jueves.

E: ¿Y hace cuánto estás yendo?

N: Desde los 4.

E: ¿Te gusta entonces?

N: [Asiente con la cabeza]

E: ¿De qué posición jugas?

N: Eehh, delantero.

E: Bueno ¿pensás seguir supongo?

N: Sí.

E: Y cuando vos me decías que haces los deberes no, cuando llegas, ¿y si no entiendes algo? ¿A quién le pedís una mano?

N: Me lo explica mi padrastro.

E: Tu padrastro, ahí va, porque ese detalle es importante, ¿vos vivís en este momento con? Mamá...

N: Mis cinco...mis cuatro hermanas y mi padrastro.

E: Bien, las hermanas son... ¿Cuáles son hijas de tu padrastro?

N: De mi padrastro tengo una...y después tengo dos que son mis hermanas pero de parte de otro padre.

E: Ahí está...bien, ¿Y con tu papá biológico, tenés algún tipo de contacto?

N: Si.

E: ¿Lo ves?

N: Sí, a veces...

E: Bien, pero más que nada entonces tenés como la presencia de tu mamá, tu padrastro y tus hermanas.

N: Si.

E: Bueno, te acordás una cosa que nosotros cuando empezamos a hablar, cuando yo les explicaba, era el tema de las notas...que a ustedes les había ido bien con las notas.

N: [Asiente con la cabeza].

E: Vos me decías que para vos era importante eso ¿No? ¿Te acordás con qué notas pasaste los años anteriores?

N: Si, todos con Sote.

E: Todos con Sote, ¿y en conducta también?

N: Si.

E: Muy bien, bueno felicitaciones. Venís con una racha perfecta... ¿y este año cómo venís?

N: Tengo en las dos MB Sote.

E: Muy bien, supongo que tu aspiración es... ¿Terminar con?

N: Con Ste.

E: ¿Cómo ha sido los años anteriores digamos, no?

N: [Asiente con la cabeza]

E: Lo cual me demuestra de nuevo que eso, para vos, es importante...y qué pasa por ejemplo, ¿si no llegas al Sote?

N: ¿Si me quedo con MBS?

E: Si.

N: Mi madre igual me dice: "por lo menos llegaste al MBS, no a regular".

E: ¿Mamá se pone contenta con esto, de que los años anteriores hayas tenido muy buenas notas?

N: Si.

E: Es algo de repente en tu casa, que tenés tantas hermanas, cuatro nenas... ¿es importante digamos para mamá o para tu padrastro que todos tengan como ese rendimiento, o no?

N: Si.

E: ¿Y a tus hermanas como les va?

N: Tengo 2 que están en el Liceo...

E: Ah más grandes.

N: Y tengo una que está en esta Escuela en 5, y otra que va a la guardería.

E: Ah, chiquita. Bien...Y para vos yo voy entendiendo que este tema es importante, en tu casa también es importante... ¿Es algo que a vos te presione digamos, que te sientas presionado por ejemplo a pasar con Sote todos los años?

N: [Niega con la cabeza]

E: Ta, por eso te preguntaba si no llegás como lo sentirías vos, si no llegas...

N: Mi madre me dice que: "hay que seguir pa' adelante".

E: ¿Pero para vos sería como una mala noticia, supongo entonces, si no llegas a un Sote?

N: [Niega con la cabeza]

E: ¿No, no tanto?

N: No.

E: Bien, vamos a cambiar un poco de la Escuela y ese tema, y después volvemos. Tú me decías que, llegabas, tomabas la leche, hacías los deberes ¿Y jugar? ¿A qué jugas?

N: A la escondida...a la pelota...ando en bici... y voy a la casa de un amigo.

E: Ahí está, eso te iba a preguntar ¿Con quiénes jugas?

N: Ando en bici con mis amigos.

E: ¿Conocidos de tu barrio?

N: Si, juego a la pelota con mis hermanas...voy a la casa de un amigo y ahí tiene dos hermanos entonces juego con ellos...

E: ¿Y amigos de acá de tu clase por ejemplo que vivan por allá, no?

N: No.

E: Entonces a tus compañeros de la Escuela los ves en la Escuela y después. ¿afuera del horario escolar los ves algún día?

N: No.

E: O sea que tus amigos digamos habituales, no son los que están acá, son los del barrio.

N: Si.

E: Bien. ¿Y a alguna cosa que te guste jugar solo por ejemplo? ¿O siempre jugas con otras personas?

N: A la computadora...al Play, y a la pelota juego solo a veces.

E: ¿Qué tanto te gusta el Play, la computadora y todo eso?

N: Computadora entro a juegos de Internet...el Play porque juego juegos de futbol, de básquetbol y eso...y a la pelota porque...aprendo a jugar.

E: Claro porque te gusta el futbol además.

N: [Asiente con la cabeza].

E: ¿Te controlan por ejemplo el tema del Play...tantas horas, en tal horario?

N: Si.

E: ¿Qué tanto te controlan eso?

N: Siempre, porque no me dejan estar hasta muy de noche...

E: Ah porque tú te dormís temprano claro ¿Y los fines de semana?

N: Los fines de semana me puedo dormir a las diez...

E: Y por ejemplo de jugar con el Play y eso, ¿el fin de semana puedes jugar más tiempo?

N: Si.

E: Y después vos me decías que tenés amigos que están en tu barrio...para manejarte ¿Cómo es? Te manejas solo... te llevan tus hermanas... te dejan salir a la calle solo...

N: A veces estoy en la vereda con mis amigos, salgo con mis amigos, sino mi hermana o mi madre.

E: Y también supongo que tenés como un horario para eso, si te vas a jugar a la casa de un amigo por ejemplo...

N: Hasta las seis.

E: Bueno, otra cosa así Tadeo que te guste... ¿Películas? ¿Sos de ver películas?

N: Sí.

E: ¿Algunas que te acuerdes así que te haya gustado?

N: Si, Pitufos 2, Mi Villano Favorito 2, Monsters University.

E: Todas las últimas...

N: Transformers, alguna de Transformes y ta.

E: Y ta... ¿Y sos de ir al cine alguna vez? ¿O es más bien en casa?

N: Al cine.

E: Y cuando van al cine ¿Cómo hacen? ¿O sea van con las hermanas también? Porque ustedes son varios...

N: Mi hermana chica no le gusta, voy con la que está en la escuela y la que está en 4º de Liceo.

E: Ahí va... ¿Y van ustedes solos así, o de repente los acompaña mamá? O alguna otra persona grande...

N: A veces vamos solos o a veces nos llevan...

E: Y es algo que a vos te gusta entonces.

N: Sí.

E: Ta... ¿El tema de leer por ejemplo? ¿Sos de leer algo en tu casa? Por ejemplo cuentos o algún libro tuyo...

N: Sí, estoy leyendo un libro

E: A ver...

N: Que se llama "La Gran final".

E: La Gran Final... ¿Qué, es un cuento? O es una novela más larga...

N: Un libro de fútbol que se trata de un cuadro que es un señor... (( ))

E: Y, por ahí vas...

N: Sí.

E: Ta, Y ahora estás leyendo ese, pero ¿normalmente sos de leer algo, o no tanto?

N: A veces...

E: Por ejemplo en tu casa supongo que tenés libros de cuentos y eso...como son varios ustedes.

N: Sí.

E: Y alguna vez agarras, aparte de éste, alguno por ejemplo el año pasado o en verano...

N: Sí para leerle a mi hermana.

E: A tu hermana claro. ¿A tu hermana la chiquita que está acá en 5?

N: Sí.

E: ¿Entonces se podría decir entonces que leer a vos es algo que te gusta hacer?

N: [Asiente con la cabeza]

E: Bien, bueno algo de la familia que ya más o menos me fuiste diciendo, que me dijiste que bueno, eran mamá, el padrastro y las cuatro hermanas. ¿El resto? Porque esos son los que conviven, vamos a decir, los que viven juntos. ¿El resto de la familia? Por ejemplo tíos, abuelos, primos.

N: Mi tíos viven en Avenida Italia, mis abuelos viven en San José, mi madrina vive cerca de Mc Donalds...y...

E: Pero más allá de donde viven, o sea ¿vos los ves a ellos de vez en cuando?

N: Sí.

E: ¿A cuál ves con más frecuencia?

N: A mi madrina y a mis tíos.

E: ¿Son de parte de tu mamá? ¿Tus tíos hermanos de tu mamá?

N: Mi tío de parte de mi madre y después... (( ))

E: ahí está Y cómo es el tema...porque ustedes son 5 en total ¿no? El tema del espacio entonces. ¿Cómo es? El tema de los cuartos por ejemplo.

N: Si, mi madre duerme en una cama con mi padrastro y mis dos hermanas duermen en una cama que se abre, mis otras dos hermanas duermen en una cama que es así y acá tiene otra [gesticula con sus manos].

E: Ahí, va marinera.

N: Y yo duermo en mi cuarto.

E: ¿Vos sos el único que tenés como un cuarto aparte?

N: Sí.

E: ¿Estás solo en tu cuarto?

N: [Asiente con la cabeza].

E: Ta... bien, y para terminar así con el tema de la familia. ¿Qué tanto confías digamos en los adultos que vos tenés alrededor?

N: Eeeh algunas cosas.

E: Por ejemplo a ver...si se te ocurre algo para entender un poco mejor.

N: A veces de los equipos de fútbol me dicen que ganó y después es mentira [Risas de E]...después en mis amigos a veces...

E: ¿Y de tu familia? ¿Qué tanto confías o no?

N: [Pausa] Mucho.

E: Mucho...mejor. Bueno, cambiamos de vuelta... ¿Te has imaginado de grande?

N: [Asiente con la cabeza]

E: ¿Qué te gustaría ser?

N: Jugador de fútbol.

E: Jugador de fútbol...me imaginé que podría venir por ahí. ¿Alguien a quién te gustaría parecerte? O sea, puede ser famoso o no.

N: A Ronaldo.

E: A Ronaldo.. ¿A cuál? ¿A Cristiano?

N: Sí, porque...el Real Madrid.

E: El Real Madrid, bien. ¿Es como para vos el mejor, el que más te gusta cómo juega?

N: Sí, también me gusta Neymar y Messi.

E: ¿Y por qué entonces a Ronaldo parecerte? ¿Porque es más lindo? (Risa)

N: Porque juega bien y hace ganar.

E: Ahá. O sea que de grande vos lo ves por el lado de jugador de fútbol, como una cosa que te gustaría ¿Y por el lado del estudio por ejemplo? ¿Qué te imaginas? ¿Qué pensás? Terminar la escuela y...

N: Ir al liceo.

E: Tenés como algún liceo, así que hayas visto, que vos sepas ¿o no, ni idea?

N: Al liceo y después a la UTU.

E: Ta, pero liceo digo... ¿hay alguno cerca de tu barrio? Por ejemplo, que vos digas, o que tu madre te haya dicho, a éste podés ir ¿o no sabés todavía?

N: Cerca de mi barrio no, pero voy a ir al 5, José Pedro Varela y después al 3 Dámaso Antonio Larrañaga.

E: Y después al Dámaso, o sea ya tenés como cierta -capaz que después cambia eso- pero ya te haces como una idea de qué vas a hacer en el liceo. Y cómo te has planteado, te imaginas el liceo, ¿te imaginas terminándolo?

N: Sí.

E: ¿Y después de eso? Has pensado, aparte de eso de que vos querés ser jugador de fútbol ¿Has pensado en la posibilidad de estudiar alguna otra cosa? ¿De más grande?

N: Antes de jugador de fútbol, ser profesor de ajedrez.

E: Bien, ¿alguna otra cosa que se te ocurra así de poder estudiar? ¿O no has pensado mucho todavía?

N: No.

E: O sea que en realidad no sabrías si seguir estudiando después de ir al liceo...

N: ¿Después del liceo? A la UTU.

E: A la UTU, bien. Estamos casi terminando ya. A ver cómo te la explico así sin hacerla difícil, uno se propone a veces objetivos o metas: "quiero llegar a tal cosa, quiero lograr...", por ejemplo vos con los Sotes ¿no? Y viste que a veces se puede y a veces no, en el caso tuyo ¿Vos sentís que vas cumpliendo con los objetivos que te vas planteando, las metas que tenés?

N: Sí.

E: Por ejemplo a ver, ¿se te ocurre algo que vos hayas pensado lograr y lograste?

N: Si, En segundo cuando empecé con Bueno y llegué a Sote.

E: Claro, porque habías empezado muy abajo. Y ahí estuviste todo el año como esforzándote para tratar de llegar.

N: [Asiente con la cabeza].

E: Bien, ¿Te tenías confianza a vos mismo en ese momento de que ibas a llegar o dudabas?

N: Dudaba.

E: ¿Y ahora? Te tenés confianza con vos mismo, dudás con vos mismo... ¿Cómo es?

N: Confío.

E: Confiás, bien, ¿Cómo te podrías describir o definir a ti mismo, a alguien que no te conociera que nunca te vio? Que no tiene idea cómo sos, ¿qué cosas le dirías de vos para describirte?

N: Bajo...no sé, jugador de fútbol, de pelo corto.

E: ¿Y de características de tu persona? ¿De tu personalidad, aparte de lo físico?

N: Bueno...estudiante...y ta.

E: Para vos el tema de ser buen compañero ¿es algo que tiene importancia o más o menos?

N: Sí.

E: ¿Te considerás que vos sos buen compañero con los demás?

N: [Asiente con la cabeza]

E: Y vos que me decís que te gusta el fútbol ¿no? que implica como todo el tema del cuerpo, y a su vez me decís que sos bajo, ¿cómo te sentís en relación a tu propio cuerpo? ¿Estás conforme? ¿Cambiarías algo?

N: Bien.

E: ¿Estás bien así como sos?

N: [Asiente con la cabeza].

E: ¿No te gustaría alguna cosa, modificarla por ejemplo?

N: No.

E: Muy bien, mejor. La última ya entonces... ¿Cómo podrías decir que te sentís respecto a vos mismo? Viste que uno a veces, yo puedo decir por ejemplo: "yo conmigo soy un poco exigente" por ejemplo, y a veces: "soy de mal humor" también. ¿Ponele, no? En relación a eso ¿Vos cómo te sentís con vos mismo?

N: Y a veces cuando hago las cosas mal estoy de mal humor, cuando me hablan a veces respondo mal, de mal humor...y ta.

E: ¿Y en relación a vos mismo cómo te sentís? ¿Estás conforme, más o menos?

N: Conforme.

E: ¿Estás bien así como sos?

N: Sí.

E: Y eso que vos me decías a lo último, de que a veces te ponés de mal humor ¿qué tanto te puede pasar eso? En una semana por ejemplo ¿te pasa varias veces?

N: A veces solo los domingos.

E: ¿Los domingos, por qué? A ver...

N: Porque estoy dibujando a veces y mi hermana me empuja y me sale mal el dibujo.

E: Bien, y lo otro que me decías del mal humor es cuando no te salen las cosas a veces...

N: Sí.

E: ¿Y eso te pasa muy seguido?

N: Sí, cuando practico.

E: ¿Cuándo...?

N: Practico, que ponen conos y yo a veces me pierdo.

E: ¡Ah del fútbol me estás hablando! ¿Y en la escuela con tareas por ejemplo que no te salgan?

N: Sí... las divisiones.

E: ¿Eso es algo que te cuesta?

N: Sí.

E: ¿Y ahí como haces? ¿A quién le pedís ayuda?

N: A la maestra.

E: Bueno muy bien, por ahí estaríamos por hoy.

#### Caso 4: Entrevista realizada a Laura

E: Entrevistador.

N: Niña.

E: Bueno Laura, lo primero, una cosa básica: tu fecha de nacimiento ¿cuál es?

N: Trece de junio del 2002. 10 años

E: Bien. A ver, vamos a empezar por lo más general. ¿Por qué te parece que a vos te va bien acá en la escuela?

N: Porque me comprometo a hacer los trabajos y porque a veces en mi casa estudio.

E: ¿Algún otro motivo? Vos lo primero que decís es porque trabajás, en realidad, para que te vaya bien.

N: Mi madre, mi abuela y mi tío también me ayudan.

E: Ah bueno, eso es importante. Después te voy a preguntar algunas cosas sobre la familia también.

Pero decime un poco más de la escuela primero, que cosas te gustan, de acá de la escuela, y qué cosas no te gustan.

N: ...Me gusta de la escuela... todo.

E: ¿Alguna cosa que no? ¿O que te guste menos? Por ejemplo puede ser algo de tus compañeros, no sé.

N: Eh cuando por ejemplo molestan a una compañera que no les hace nada. O cuando la discriminan o me discriminan a mí.

E: ¿Eso te pasa a vos? ¿Te ha pasado?

N: El año pasado más, este no.

E: Mirá, el año pasado. O sea que es algo que vos ves que pasa. No sólo a vos que capaz que te tocó más el año pasado, de repente este año le tocó más a otra persona. Esa parte claramente...entonces no te gusta.

N: No.

E: Tenés tus motivos. Con las maestras ¿Cómo te has llevado en estos años? ¿Qué tal te has relacionado con ellas?

N: Siempre me llevo bien.

E: No tenés alguna que... con un mal recuerdo ¿o tenés como de todas un buen recuerdo?

N: Si.

E: Porque vos estas acá desde ¿preescolar era?

N: No, desde primero.

E: Preescolar lo habías hecho ¿dónde?

N: En (...) en el (...) creo.

E: Ah lejos de acá.

N: Si.

E: Y ¿cómo es que terminás viniendo a la escuela...?

N: Bien.

E: Pero ¿Cómo es que terminás viniendo a esta escuela y no a otra?

N: Ah, porque primero, después... mi madre trabajaba en (...) Y ¿cómo es? Y cerca de ahí no había una escuela. O...no me acuerdo de eso mucho...y después eh...nos mudamos. Porque vivíamos prácticamente ahí y los patrones de mi madre eran muy buenos y los hermanos me ayudaban a hacer todo. Entonces, después nos tuvimos que mudar, acá en el centro. Y cerca de mi casa había una escuela, pero era de cuatro horas. Entonces mi madre tenía que trabajar, y a veces llegaba tarde a buscarme y se nos complicaba mucho. Y después, estuve como una o dos semanas en esa escuela y después vine para esta escuela.

E: Y ¿estás conforme vos en general con esta escuela?

N: Si.

E: Bueno, vamos a ver algo de lo que vos...me interesa saber algo de lo que vos hacés cuando salís de la escuela. Primero que nada: ¿te vienen a buscar? ¿te vas caminando, te vas sola?

N: Para venir a la escuela, vengo con mi madre. Y para irme me voy sola, pero mi madre siempre me llama al celular. Que me tomo el ómnibus acá, no tengo que cruzar ninguna calle. Y después a veces me voy al local de mi madre; o si no me voy a mi casa, que está mi abuela a veces. Y martes y jueves a las seis menos cuarto me voy al Anglo.

E: Eso te iba a preguntar después justo, si tenías otra actividad aparte. ¿Estás yendo al Anglo desde hace cuánto?

N: Desde que empezaron las clases en el Anglo. Este año.

E: Este año. ¿Y qué tal?

N: Me gusta.

E: ¿Te gusta? O sea que como extra-escuela, extracurricular tenés inglés. ¿Alguna otra cosa? ¿Clases de algo más? ¿Alguna otra actividad?

N: Capaz que me mandan a clase de guitarra.

E: Y eso ¿por qué sería? Alguna decisión tuya, de tu mamá.

N: Mía.

E: Tuya.

N: Porque yo le pregunté a mi madre si me podía comprar una guitarra y ella me dijo que me la compraba y si quería que podía ir a clase de guitarra.

E: Capaz que sumás entonces otra actividad. Si te gusta, genial. Y para hacer inglés ¿También fue una cosa que vos empujaste digamos? ¿O fue de tu casa?

N: Mi madre me dijo. Yo no sabía que estaba el Anglo y como me gusta mucho el inglés y siempre quise aprender le dije que sí.

E: A ver algo si me podés contar de lo que son tus rutinas en tu casa. O sea vos tenés esos días inglés y el resto de los días vos me decías que te ibas o a pie o en el ómnibus. Llegás a tu casa ¿y qué hacés cuando llegas?

N: Eh...

E: ¿Cómo te organizás el resto del día?

N: Cuelgo la túnica, me saca la túnica (sonríe). Después o miro la tele o juego a la computadora. Y a veces mi perra me está molestando (ríe) y a veces juego con ella o algo.

E: ¿Tu hermanos no tenías, o hermanas?

N: No.

E: Y vivís entonces con tu mamá, con tu abuela.

N: Solo con ellas dos.

E: Ellas dos. Y por ejemplo para mirar tele y eso. ¿Mirás tele después, más tarde de noche?

N: Sí. Ah... y cuando llego hago los deberes de inglés y de la escuela.

E: Ahí está; ¿eso lo tenés como algo que hacés todos los días?

N: Si.

E: Y los deberes preferís hacerlos entonces más bien temprano.

N: Si.

E: O sea, no es que los dejes para cuando te estés por acostar.

N: No, porque si no me... cuando...si me... juego a la computadora y después voy a hacer los deberes; puedo demorar un rato más y después me acuesto tarde.

E: ¿Y a qué hora te dormís normalmente? Más o menos.

N: Diez u once. Más a las once.

E: Porque después al otro día ¿a qué hora suena el despertador?

N: A las siete y media.

E: Hay otros que la tienen peor; vienen desde más lejos y se tienen que levantar... Y cuándo vos decís que hago los deberes, así todos los días: cuando te pasa de no entender algo de los deberes ¿pedís una ayuda a tu mamá, a tu abuela?

N: A mi madre casi nunca le pido ayuda porque a ella no le gusta la matemática. Y siempre está o haciendo las cosas para al otro día ir al local o cocinando y eso. Entonces le pido a mi abuela o a mi tío a veces que viene a mi casa.

E: Hay un tío. Porque eso yo después te voy a preguntar algo más sobre la familia, pero eso después. Vamos a hablar un minuto del tema de las notas. Para vos no... por ejemplo ¿vos tenés, te acordás las notas con las que pasaste los años anteriores?

N: El año pasado pasé con SMB en aplicación y en conducta. En tercero con sobresaliente. En segundo no me acuerdo bien. Y en primero creo que también con SMB.

E: Así que te fue bien. ¿Y para vos es como una cosa importante? Que te vaya bien...

N: Si.

E: Que te vaya bien, que pases con buena nota. ¿Sentís que de repente trabajás en el año para que eso pase?

N: Si.

E: Lo tenés presente a lo largo del año. ¿Qué pasa si un día tenés una nota más baja de lo normal?

N: No sé...me preocupo, y trato de portarme mejor y trabajar más.

E: Y en casa con eso como... ¿Te dicen? No sé ¿es importante para ellos?

N: Mi madre cuando saco notas altas me felicita y en el Anglo cuando por ejemplo saco mal en una prueba no le gusta. Pero yo le prometo que voy a tratar de subir y ella me apoya.

E: ¿Y vos lo sentís como una presión a eso?

N: No...un poco (sonríe).

E: Un poco, está bien, hay que ser sincera, es la idea. ¿Y vos sentís que a ti misma de repente te presionás? Más allá de tu mamá, tu abuela, tío.

N: Si.

E: ¿Te llega a generar un poco de malestar eso?

N: A veces en las pruebas me pongo un poco nerviosa.

E: ¿Por ejemplo te da dolor de panza o algo de eso?

N: Si.

E: Claro, porque para vos es algo importante, entonces le das importancia justamente y bueno al mismo tiempo te esforzás para que te vaya bien. Bueno, vamos a cambiar del tema escolar y eso. Más sobre otras cosas, digamos, tuyas. Jugar ¿A qué te gusta jugar?

N: Cuando vino mi tía. La semana pasada creo que fue, jugamos mucho porque con mi madre casi nunca juego. Más juego con mi abuela, pero mi abuela estaba trabajando también en casa de familia. Pero recién este año se vino a vivir a mi casa. Y entonces con ella me divierto mucho.

E: O sea que para vos el hecho que se haya mudado tu abuela estuvo mejor. ¿Estamos hablando de la mamá de tu mamá? Pero a ver ¿tu abuela...?

N: La mamá de mi padre.

P: Porque eso estaba pensando porque tu mamá había nacido en... Perú y vos tenés el resto de la familia de ella en... Perú. Por eso no entendía. Vos decís que jugar entonces, con tu abuela muchas veces, con tu mamá no tanto. ¿Y con amigas, por ejemplo? ¿Tenés amigas en el barrio?

N: No; porque, tengo una vecina pero es mucho más grande que yo. Y amigas así no tengo mucho en el barrio. Solo en la escuela que, a veces las invito a dormir o a jugar.

E: ¿Eso te dejan hacerlo, podés? ¿Y vos de ir a casa de alguna? ¿Lo has hecho?

N: Solo a las personas que mi madre conozca a la madre.

E: Claro. Que sean muy amigas, y eso. Que se conozcan de más chicas capaz.

N: Por ejemplo con una amiga yo iba casi siempre, y ella iba a mi casa. Pero ahora no está más en esta escuela y....

E Y se les complicó.

N: Si.

E: Entonces, en el barrio no tenés muchos. Acá en la escuela sí. ¿Y sos de relacionarte, no tenés problema para relacionarte?

N: Un poco.

E: ¿En la clase por ejemplo? ¿Tenés amigos, o amigas?

N: Si.

E: ¿Y en qué sí te cuesta entonces relacionarte más, con los demás?

N: Cuando por ejemplo los primeros días del Anglo yo era muy tímida. Y siempre que empieza un nuevo año me pongo muy tímida porque hay nuevos compañeros y todo.

E: ¿Y pero... te pasa también acá entonces? ¿Por más que conozcas a la mayoría de la clase? Al principio como que es un poco...

N: Si.

E: Películas, ¿sos de ver películas?

N: Si.

E: ¿Cómo las ves? ¿En tu casa, en la computadora?

N: En mi casa.

E: ¿Las alquilan, cómo hacen?

N: O si no antes mi tío alquilaba películas y series.

E: Y al cine ¿has ido? ¿sos de ir de vez en cuando?

N: Si, pero no todos los días.

E: No claro, claro. Pero me refiero si en el año vas más de una vez. Dos o tres por lo menos.

N: Si.

E: ¿Y con quién has ido por lo general?

N: Con mi madre.

E: O sea que...las películas para vos que tan importantes serían, o que tan poco.

N: Me divierten. Me gustan mucho las películas de terror.

E: Mirá... ¿y cómo te controlan eso? Por ejemplo si vos querés mirar algún día en la televisión una película de terror o algo. ¿Te dejan?

N: Me dejan. Porque mi madre y mi familia saben que yo no me asusto. Entonces me dejan.

E: Así que mirás películas de terror. Nunca viste ninguna en el cine igual supongo, porque capaz...

N: Sí. De noche.

E: Ah mirá, y te dejan entrar porque algunas dicen que son para mayores de 12 o de 15.

N: Pero con mayores de edad se puede.

E: Así que miraste en el cine ¿y no te asustó?

N: No, solo cuando está en 3 D o algo.

E: O sea que mirá vos. Te bancas las películas de terror. Y a veces en cambio cuando tenés por ejemplo una prueba o algo capaz que te asustás más con eso que con una película de terror.

N: (Sonríe) Sí.

E: Bien, a ver el tema de la lectura ¿sos de leer? ¿te gusta leer? Más allá de lo que es deberes me refiero.

N: Si, me gusta leer.

E: Tenés en tu casa libros de cuento, o...

N: Libros de cuento no tengo muchos. Pero leo revistas, el escolar, todo. Y siempre saco información ahí y la leo, para el otro día para la escuela.

E: No sos entonces tanto de leer por ejemplo historias.

N: No. Sí. Cuentos así infantiles sí. Pero historias así largas no.

E: Bueno pero si podés leer cuentos de vez en cuando ya está bien, ya es algo. Cuando seas más grande ya capaz que te interesa algo más largo ¿Te acordás de algún libro que te haya gustado?

N: No.

E: ¿No tenés ninguno así elegido o favorito?

N: El que ustedes me leyeron el año pasado

E: ¿Cuál a ver?

N: Me parece que fue el de Ruperto. Ruperto Rock and Roll.

E: Ruperto Rock and Roll. Sí ese estaba bueno la verdad. Hay varios del Sapo Ruperto que son divertidos.

N: Sí.

E: Bueno, algo vos me habías dicho ya de tu familia. A ver si podemos completar esa información. ¿Cómo se llevan por ejemplo tu mamá con tu abuela y con vos, que son las que están... conviviendo.

N: Mi mamá y mi abuela se pasan peleando. Pero así de broma, y por ejemplo se pelean porque una hace algo mal, pero de broma y después se reconcilian de vuelta. Y con mi tío...mi tío ¿cómo es? Mi tío cuando siempre viene a mi casa trae biscochos y mi madre a veces lo rezonga o algo. Pero a él no le importa.

E: ¿Tu tío es hermano de...?

N: De mi padre.

E: De tu padre también. O sea que este tío, por lo que vos decís, por lo que vos contás, este tío relativamente seguido va. Para vos es una figura que está presente. Si vos me nombrás tu familia, capaz que lo nombrás a él también.

N: Si.

E: Y el resto de tu familia, claro es más difícil porque tenés en el extranjero una parte de tu familia.

N: Tengo a mi tío, a mi tío y a mi tía en... (ciudad del norte del país), a mis primos en.... Tengo a...cinco, cinco primos en...

E: ¿Por parte de padre son los de...?

N: Si, y después un primito más chico y otro que está por venir. Mi tía está embarazada.

E: ¿Y por parte de madre? ¿Tenés más así... tíos y eso?

N: Sí, tengo muchos, porque mi madre tiene muchos hermanos.

E: Pero no hay tanto contacto de repente con ellos.

N: A veces vamos a...

E: Claro, están en... Detalle. ¿Tu habías ido el año pasado fue o el otro? Que me habías contado me acuerdo...

N: Creo que el antepasado. Pero me llevo bien con mis tíos, aunque a veces me peleo con mis primos. Allá cuando voy de visita están mis dos primos. Uno tiene diez años y el otro tiene cinco. Y siempre nos... me molestaban pila y siempre nos peleábamos.

E: ¿Tenés contacto por la computadora con ellos por ejemplo?

N: A veces.

E: ¿Y tenés pensado en algún momento volver allá?

N: Si, me gusta mucho.

E: Así que bueno, es lo que te tocó a vos con esa particularidad, que tu mamá se haya venido desde allá. Y, como una última cosa así, familiar: ¿qué tanto te sentís vos respaldada o apoyada por tu familia?

N: Me siento que...siento que mi familia me apoya mucho y que me da todo lo que necesito para estudiar y... debo valorar lo que ellos me dan y el apoyo.

E: ¿Y eso es algo que te lo dicen ellos? ¿O vos entendés que tenés que valorarlo porque es "lo correcto"?

N: Me lo dicen y también lo valoro. Porque mi madre eh, trabaja y todo para darnos de comer y para que yo venga a la escuela.

E: O sea que... ¿tenés confianza en ellos?

N: Si.

E: Bueno me gustaría poder conocer a tu mamá, más adelante, en los próximos días. Ahora para el final te consulto.

Bueno, vamos a cambiar: ¿te has imaginado de grande vos misma? ¿Por ejemplo haciendo alguna cosa? ¿Dedicándote a alguna cosa?

N: Me gustaría ser abogada o arquitecta.

E: ¿Y la tenés desde hace cuánto esa idea? Desde ahora o desde siempre.

N: Desde más o menos tercero o segundo de escuela.

E: Y, digamos, te imaginás no tan lejos, un poco antes, el liceo por ejemplo: ¿tenés idea de a qué liceo podés llegar a ir?

N: Sí, me imagino que me voy a preocupar mucho por los exámenes y todo. Pero tengo el presentimiento que me va a ir bien.

E: Y no sabés a cual liceo podrías ir todavía. ¿No lo han pensado en tu casa?

N: Capaz que voy al Elbio Fernández, al Adoratrices o después al Liceo Militar

E: ¿Cómo al Liceo Militar? ¿Pero para eso tenés que ser...?

N: Desde tercero de liceo creo que es. Capaz que primero y segundo lo hago en otro liceo

E: Pero en ese caso si hacés el Liceo Militar ¿no tendrías que ser militar vos misma?

N: No, es si querés hacer carrera.

E: O sea que están manejando varias posibilidades por ahora. No hay ninguna que sea la... O sea que das por descontado que vas a terminar la escuela. Seguro, te queda poco además. No hay ninguna duda que la vas a terminar bien. Te imaginás terminando el liceo entonces, son unos seis años más.

Yo pienso lo mismo que vos, seguramente te vas a poner nerviosa porque vas a tener mucho más escritos y exámenes. Pero al mismo tiempo que vayas madurando te vas a sentir como más fuerte. Pero supongo también que tenés todo para que te vaya bien.

Y esto así de ser grande: ¿te gustaría parecerle a alguien por ejemplo? Puede ser conocido o no, la persona. Te imaginás como tal persona, por tal motivo.

N: Me gustaría parecerme mucho a mi madre porque: mi madre es muy valiente y ta. Y si tengo una hija me gustaría apoyarla igual que ella me apoya a mí. Todo lo que ella hace por mí, yo lo quisiera hacer.

E: Lo querrías hacer vos de grande cuando vos puedas ser mamá. Me parece muy bien. ¿Y alguien que no te gustaría parecerle? ¿O qué cosa no te gustaría ser de grande?

N: Persona no tengo a ninguna...No me gustaría depender de los demás. Me gustaría que me apoyaran sí pero no...que yo no dependiera de los demás.

E: Está muy bien. Y a ver esto, que tiene que ver contigo misma pero desde otro lugar ¿Cómo estás vos con, en relación a tu propio cuerpo. O sea ¿te sentís cómoda con tu cuerpo? O al contrario: ¿preferirías ser diferente?

N: Me siento cómoda.

E: ¿Cambiarías algo? ¿Te cambiarías algo?

N: No.

E: ¿Cómo te va por ejemplo en educación física? ¿Cómo sos así en...?

N: ¿En educación física?

E: Sí, ¿te gusta la actividad física?

N: Sí, pero no me gusta mucho correr. Porque me empiezo a cansar.

E: Pero no tenés ninguna dificultad para hacer las actividades en realidad. Con tu cuerpo, digo porque en educación física tenés que hacer de todo un poco.

Bueno, viendo otra cosa que tenía acá para preguntarte, ya me lo dijiste en realidad, sobre qué cosa pensabas seguir estudiando. ¿Por algo en particular esas dos cosas? ¿Por qué esas dos cosas y no otras? ¿Arquitectura y abogacía digo?

N: Mmm, no sé. Eh me gustaría ser abogada porque me gustaría ayudar a los demás y no sé defenderlos en algo. Y arquitecta porque me gusta mucho.

E: O sea que vos te imaginás como el futuro tuyo...

N: Una sola cosa

E: Y al mismo tiempo como te va a llevar muchos años más de estudio para adelante no. Porque para llegar a eso que vos decís, tenés que terminar todo el liceo primero, después a la universidad... Vos tenés como asumido eso ya, que vas a estudiar de acá a los ¿próximos doce años, trece?

N: Sí. (Sonríe)

E: Bueno. Ya estamos casi. ¿Considerás que vos vas como alcanzando las metas que te propones a vos misma? Los objetivos ¿te proponés objetivos por ejemplo y sentís que los podés cumplir?

N: A veces, sí y a veces siento que no mucho porque o estoy cansada, o me pongo mucho nerviosa. Pero la mayoría de las veces sí.

E: ¿Qué tan difícil es cumplir con los propios objetivos para ti? ¿O qué tan fácil? No sé.

N: Más o menos.

E: Depende supongo de que tan difícil sea lo que te propongas. ¿Y si no lo conseguís, cómo es tu reacción? Pensá por ejemplo en una cosa que te haya pasado, que te propusiste, y que no lo lograste.

N: Me enoja.

E: Pero igual me decías que la mayor parte de las veces...

N: Trato de superarlo.

E: Tratas de superarlo y lo vas consiguiendo. ¿Tenés como confianza en ese sentido en vos misma?

N: Más o menos.

E: Más o menos. Como que a veces dudas.

N: Sí.

E: Bueno... la confianza es algo que se va construyendo también con el paso del tiempo. Ahora estamos hablando de vuelta de vos. ¿Cómo te podrías definir o describir a ti misma? Imagínate que alguien que no te conoce, que no sabe nada. ¿Qué cosa vos dirías así de vos misma?

N: Que no soy tan divertida.

E: ¿Por qué? ¿Te lo han dicho?

N: Sí. Pero igual yo considero que no soy tan divertida. Eh siempre... porque se ponen a jugar y todo. Cuando estamos en la clase o algo y el maestro no está yo a veces sigo haciendo las tareas.

E: ¿Y las seguís haciendo por un tema de que sentís la responsabilidad? ¿O porque directamente no tenés ganas de hacer otra cosa?

N: Porque siento la responsabilidad.

E: Y esa parte es la que a vos te pesa, lo que vos decías, y esa responsabilidad a veces se te hace un poco pesada. A pesar de que te va muy bien, no te olvides de eso. Cuando te empieces a criticar a ti misma acordate de eso. De que te ha ido bien hasta ahora.

Alguna otra cosa así que vos dirías como para describirte a vos misma, que te parezca importante de ti.

N: Nada más.

E: Y la última a ver si me la podés responder. ¿Cómo te sentís... cómo te sientes respecto a ti misma?

N: Contenta. Me siento conforme con lo que soy y con lo que era antes.

## Caso 5: Entrevista realizada a Martina

P: Psicólogo.

R: Respuesta niña.

P: Bueno tú vas a ser la primera Martina. Yo tengo unas preguntas pautadas. Vamos a empezar por lo primero ¿por qué te parece que a ti te va bien en la escuela?

R: Porque trabajo, me porto bien.

P: ¿Siempre te preocupaste por trabajar y portarte bien?

R: Sí.

P: ¿Sí, como una característica tuya como alumna?

R: Sí en todos los años pase con buena nota.

P: ¿De la escuela que cosas te gusta más y qué cosas no te gustan?

R: De la escuela lo que no me gusta es que los chiquilines me peguen, que me molesten. Lo que me gusta es estar con mis amigas y pasar de año.

P: Cómo es eso de que si me molestan o me pegan ¿te ha pasado, es común en la escuela?

R: Sí, me parece que es común porque viste que siempre, muchas veces, hay chiquilines jugando de manos, pegándose.

P: ¿Qué te gusta hacer una vez que salís de la escuela? O sea venís de mañana... Ah ¿Quién te trae en la mañana?

R: En la mañana me lleva mi padre y me viene a buscar mi madre.

P: Cuando salís entonces de acá, te vas de tarde con tu mamá ¿qué haces, qué es lo primero que haces?

R: Salgo y me voy a mi casa.

P: ¿De ahí en más que haces? Te pregunto porque acá estás un montón de horas, desde las ocho y media hasta las cuatro ¿qué haces el resto del día?

R: Antes yo me iba a mi casa, merendaba y me iba al ballet o a inglés pero ahora como me hice un esguince en el tobillo ya no puedo ir al ballet ni ir a inglés, por eso ahora ya no salgo mucho.

P: ¿Pero tenés idea de volver una vez que te mejores, empezar de vuelta?

R: Sí.

P: Entonces es una cosa de ahora. ¿Inglés hace cuanto que estás haciendo?

R: Desde los siete años.

P: ¿Ballet también de chica?

R: Desde los seis.

P: Cuando tenés que hacer los deberes y de repente algo no te sale -que a todos nos pasa que alguna cosa no sabemos bien como resolverla- ¿recibís ayuda en tu casa?

R: Sí, mi madre me ayuda y mi padre.

P: ¿Más que nada mamá? ¿Cuál de los dos es el que le dedica más tiempo a eso?

R: No sé, cuando no está mi madre, viene mi padre.

P: Los dos.

R: A veces vienen los dos a explicarme.

P: ¿Te acordás el año pasado o los años anteriores, las notas con las que pasaste? ¿O es algo que no es tan importante?

R: En primero creo que pasé con MBSTE, después otra vez MBSTE, después en tercero MB y el año pasado creo que también MB.

P: En tu casa con eso ¿se ponen contentos, se le da importancia?

R: Sí y cuando yo me saqué BR a principio de año mi madre me miro así (gestualiza) y me dijo "no quiero firmar esto".

P: ¿En qué año fue eso, este año?

R: Si.

P: ¿Bueno regular?

R: Si, aunque ahora ya está subiendo, ahora tengo MBB.

P: Uhhh... (Risas) Pero venís subiendo rápido.

P: ¿O sea que es algo que en tu casa tiene importancia? Si tu mamá dijo que esto no lo iba a firmar, supongo que cuando te va bien...

R: Cuando me va bien ellos tienen más energía están más felices, pero cuando me va mal me miran con una cara.

P: Lo cual es importante para ellos entonces. Te cambio un poco de tema, te saco un poco de la escuela por un momento, vamos a hablar de otra cosa.

¿A qué te gusta jugar, qué te gusta hacer?

R: Me gusta invitar a mis amigas, ir afuera a jugar.

P: ¿Amigas tenés acá de la escuela, alguna vecina?

R: Acá de la escuela, en todos lados, vecinos hasta conozco así nomás y ¿querés jugar? les digo (risas) a cualquier chiquilín que encuentro.

P: Sos bastante sociable. Por ejemplo con el tema películas ¿mirás películas, alguna vez fuiste al cine, si?

R: Sí, pero muy pocas veces al año.

P: ¿Sos de mirar en tu casa por ejemplo?

R: Si mi padre empieza a bajar muchas veces películas en internet y todo.

P: ¿Sos de mirar películas vos sola, sos de mirar acompañada, con ellos, con amigas también?

R: A veces con amigas, otras veces sola pero de dibujitos, mis padres no me dejan ver de acción ni nada de eso.

P: Y bueno, ya vas a tener edad.

El tema de leer, ¿es algo que te gusta?

R: Leer si me gusta, un día que fuimos a una casa alquilada siempre me ponía a leer libros, de noche también me ponía a leer libros. En la escuela estuve llevando libros para leer en los descansos.

P: ¿Qué tipo de libro te acordás alguno?

R: Cuentos de Roy Berocay. (Juega con sus manos con una gomita de pelo)

P: Ah, claro está bien. ¿Cuál puede ser alguno que te gusto más que otros?

R: Libro de carnaval, la puerta encantada, después Stilton, el sapo Ruperto.

P: Ese si lo conozco (risas) un montón igual.

Ahora te pregunto un poco más de vuelta de tu familia, tú me dijiste que vivías con mamá, papá y la gata (risas) después el resto de tu familia, abuelos tíos ¿viven cerca?, ¿los ves?

R: No la mitad de la familia por parte de madre, una parte no la veo apenas cumplí un año y a mi abuela no la veo desde que cumplí los ocho.

P: A desde que cumpliste los ocho...

R: Hace dos años.

P: El resto, ¿a quiénes sí ves?

R: Veo a mi abuela muy pocas veces a mi abuelo.

P: ¿Por parte de padre?

R: Si, y por parte de padre también a mi tía que hace mucho que no la veo de Estados Unidos.

P: Por ejemplo ustedes en familia son de estar ustedes tres siempre, tú con tus papas o a veces se juntan con otros, alguna fecha especial, fin de año navidad, ¿se ven con los demás o son de estar ustedes tres?

R: No, muchas veces cuando son los fines de semana invito a una amiga mía y salimos pero estamos los 3 juntos. Con la diferencia que yo estoy allá y ellos acá. (Se balancea en la silla, se le cae la gomita de pelo y se agacha para levantarla).

P: Pero con relación con tu familia o sea básica son ustedes tres. Ustedes tu mamá y tu papá ¿son a veces de encontrarse con otros integrantes de tu familia o no tanto?

R: Si a veces para ir a algún lado.

P: Porque hay familias que se reúnen con otros, se juntan...

R: Muchas veces vamos a lo de mi abuela, a la única que veo muchas veces y llamo es a mi abuela.

P: ¿Es la madre de tu papá o mamá?

R: Es mi abuela por parte de padre.

P: ¿Es la que más ves?

R: Si es la que más veo.

P: ¿Se podría decir que te sentís respaldada, apoyada por tu familia?

R: Si muchas veces en las tareas, cuando les digo que mis compañeros me están pegando, como cuando me pegaron con un lápiz acá (se señala la frente) que me quedo tremendo chichón.

P: ¿Y qué hicieron cuando se enteraron?

R: Les dije eso y ta no sé, antes cuando tenía otros problemas hablaron con el maestro, cuando Mauricio me estaba molestando mi padre fue y hablo con el maestro.

P: Por lo que me contás cuando pasa algo son de venir, se preocupan y tratan de resolverlo, en ese sentido se podría decir que les interesa lo que pasa contigo en la escuela

P: ¿Y tenés confianza en ellos? ¿En tu familia?

R: (Asiente con la cabeza) Muchas veces no porque le digo algo a mi madre y se lo dice a todo el mundo, muchas veces a mi abuela.

P: Pero se lo dice solamente a gente que te conoce bien... a tu abuela, tu papa. Te cambio de tema ahora ¿te imaginaste alguna vez de grande tu misma? ¿Qué te imaginaste? ¿Dedicándote a algo?

R: Sí, me gustaría dedicarme a algo que siempre lo hago.

P: ¿Qué es?

R: Una cosa que nunca hago obviamente es que me gustaría ser veterinaria y otra cosa es ser cantante, los chiquilines del año pasado me decían que canto zarpado.

P: Es algo que te gusta, puedes probar, en definitiva te imaginas de grande o cantante o veterinaria, ¿por ahora no se te ocurrió otra?

R: A los 6 años quería ser policía o doctora.

P: Uno va cambiando está bien, y en esto de imaginarte de grande ¿tenés idea a quien te gustaría parecerte?

R: (piensa) ¿Cómo qué?

P: Claro tú me decís que de grande querés ser o cantante o veterinaria... ¿alguna persona a la que quieras parecerte que ya sea grande?

R: A Shakira (risas, gira con sus dedos estirando la gomita)

P: ¿A Shakira?

R: Si escucho siempre los videos.

P: ¿La ves en youtube y escuchas música de ella?

R: Sí.

P: Después... otro tema. ¿Cómo te sentís respecto a tu propio cuerpo, te sentís conforme por ejemplo? Es decir ¿te gusta como sos físicamente?

R: A veces me gustaría ser hiperlaxa.

P: ¿Te gustaría ser qué?

R: Hiperlaxa.

P: ¿Que significaría eso?

R: Elástica.

P: ¿Hiperlaxa me habías dicho?

R: Sí.

P: Es algo que se puede entrenar se aprende.

R: Si, a veces practico los movimientos de Shakira.

P: En relación a lo anterior, volviendo ¿te imaginas que querés hacer una vez que termines la escuela?

R: El liceo.

P: ¿Lo tenés definido?

R: Si y estoy pensado con mis padres si ir a un liceo privado o público y no sé si ir de tarde o de mañana creo que de mañana, y de tarde me gustaría ir a algún club.

P: Bien, básicamente te imaginas una vez que termines la escuela hacer el liceo, y ¿cuándo termines el liceo no te imaginas más adelante? Si termino el liceo después...

R: Si, hacer carrera de veterinaria o necesito una carrera de cantante no sé (risas).

P: Una carrera para estudiarla así como veterinaria creo que no, pero igual si hay lugares para aprender a cantar y demás

R: Lo que si también hago guitarra.

P: ¿También haces guitarra?

R: Hago guitarra, ballet, inglés, catequesis.

P: Estas bastante ocupada entonces ¿Y te queda tiempo?

R: Por eso casi nunca vienen mis amigos a mi casa.

P: Bien, viste que uno se propone cosas, quiere lograr cosas, ¿vos consideras que lo que te propones lo vas cumpliendo?

R: No entendí la pregunta.

P: Por ejemplo una cosa sencilla de la escuela, me propongo pasar de año con muy bueno sote, me propongo aprender inglés etc.

R: Me gustaría aprender más la guitarra.

P: Pero en general ¿consideras que lo que te propones lo vas logrando?

R: Sí, todo menos el inglés que ya repetí el año pasado.

P: Te hago ahora una pregunta más amplia, más general. ¿Cómo te describirías a ti misma? Por ejemplo frente a alguien que no te conociera.

R: No sé, hiperlaxa (risas).

P: Pero en general ¿características tuyas?

R: No sé, no muy linda no muy fea y ta. (Cruza las piernas, se recuesta contra el respaldo de la silla y juega con la gomita).

P: Además de linda y fea que característica tuya podrías mencionar.

R: No sé, solo confié en lo que me dicen los demás. (Se ríe).

P: ¿En tu casa tu mamá estudio después del Liceo no? ¿Ella era...?

R: Si igual que mi padre que está estudiando...., mi padre está estudiando mi madre ya es.

P: Entonces tenés a los dos a mama y papa que estudiaron o están estudiando. Y a ver contame en vacaciones ¿qué te gusta hacer?

R: Voy a la playa me junto con mis amigas, vamos a una casa alquilada, me gusta todo menos la casa alquilada no hay señal no hay nada, es como si fueran 1800 años atrás.

P: Y ¿a dónde te vas?

R: A un balneario de... Después nunca salí del país.

P: Bueno pero sos chica, tenés tiempo.

Te agrego algo más, tú me dijiste que después de la escuela te gustaría ser veterinaria, cantar... ¿tenés en principio la idea de seguir más adelante en tu vida con alguna de esas cosas?

R: Si yo quiero ser veterinaria porque me encantan los animales.

P: ¿Es importante entonces seguir estudiando? ¿Lo ves como algo que tenés que hacer, o no tanto?

R: Es una cosa que tengo que hacer porque muchas veces necesitas las matemáticas, saber de las cosas naturales, de historia.

P: Sí pero para vos, cuando seas grande ¿te parece que es importante seguir estudiando?

R: Sí, si me preguntan alguna cosa, cuando tenga que hacer las cuentas de cuánto dinero salga la casa tengo que saber.

P: Claro pero más allá, ¿para ti como persona es algo que es importante seguir estudiando más allá que te pregunten si lo sepas o no?

R: Y sí.

## Caso 6: Entrevista realizada a Natalia

P: Psicólogo.

R: Respuesta niña.

P: Bueno, viste que yo lo que les había explicado al principio que la selección de ustedes pasaba por aquellos que les iba bien. ¿Te acordás? Que era ese el criterio, y en esta escuela no. En tu caso: ¿por qué te parece a vos que te va bien? Acá en la escuela.

R: Porque me llevo bien con la maestra, con las maestras y con los compañeros.

P: ¿Y con el tema de las tareas y eso?

R: Me ayuda mi madre con las tareas domiciliarias. Y cuando no las puedo hacer o no las entiendo, las hacemos en clase.

P: Y decime en la escuela, que cosa te gusta más y que cosa te gustaría menos

R: Lo que me gusta más de acá es poder estudiar y que la maestra nos ayude. Y lo que menos me gusta es que la hagan gritar a ella y que no pueda enseñar.

P: Ajaa. Y con los compañeros: ¿cómo andás, que tal?

R: Más o menos.

P: Son...yo no me acuerdo bien. ¿Son la mayoría del otro? ¿Los mismos?

R: Son todos

P: Así que lo mantuvieron a ese grupo.

R: Sí; los mantuvieron como el año pasado a los dos quintos y ingresaron 5 o 6 nuevos.

P: Ese grupo, yo me acuerdo del otro año. De ustedes de ese grupo. Y me acordaba de vos particularmente y la verdad que tuviste mala suerte. Porque era muy difícil, en serio. Pasaron 5 maestras porque no podían estar.

Así que con las maestras entonces, por lo que vos me decís, en realidad te ha ido bien. Te has llevado bien o has tenido alguna que...

R: Me he llevado bien con todas. En realidad la maestra de segundo quiere tenerme otra vez. Me quiere pasar para segundo.

P: No te sirve ese negocio. No terminas más sino (risas).

Bueno: tú tenés el horario de acá de la escuela, un horario completo que venís 8 y 30 y te vas a las 4 de la tarde. Tenés un montón horas acá.

R: Siete horas y media

P: La pregunta es ¿Vos que haces una vez que salís de acá? ¿Cómo es tu rutina una vez que salís de la escuela?

R: Los lunes y los jueves me voy con mi madre y o los martes, miércoles y viernes me voy sola. Tengo un celular que mi madre me llama y me voy sola. (No es audible)

P ¿En...vivís?

R: Si...me va a buscar mi tía o mi madre y voy a... Viste, vos viste el Macro...

P: No sé. Porque no conozco bien por ahí.

R: El Macro que está en...

P: No, no me doy cuenta.

R: 9 cuadras para abajo u ocho cuadras

P: Y por qué terminaron eligiendo a esta escuela.

R: Porque mi madre trabaja aquí.

P: ¿Te acostumbraste ya a esta distancia? ¿Siempre viniste a esta?

R: Mi madre siempre me decía, mirá porque te podés perder algún día. Y un día me dormí y seguí hasta el Cerro

P: Noo!

R: Porque a lo que... no sé cómo hice. Me dormí del paso hasta el Cerro.

P: Pero bueno, ya te estás manejando mejor. Algunos días ya te vas sola.

R: Tres días sola y los demás con mi madre.

P: Y una vez que llegás a tu casa entonces. Tenés como... ¿qué hacés?

R: Hago los deberes que me mandan y después me voy a jugar.

P: Y eso de enseguida hacer los deberes es una cosa que la tenés como... ¿Todos los días llegas y hacés los deberes al rato? ¿O...a veces los dejás por ahí?

R: A veces cuando son los fines de semana los hago así los viernes, o cuando son los días de semana los hago cuando llego; así puedo jugar.

P: Bien,...pero tenés como incorporado entonces si te entendí bien, como eso de llegar y si tenés deberes: "los hago".

R: Para después hacer lo que quiero.

P: Ahí te librás. Tenés alguna otra actividad aparte de la escuela. ¿Cómo ir a clase de alguna cosa?

R: Voy a un grupo de samba.

P: Mirá.

R: Y antes iba al... pero como mi madre no trabaja más de tarde, voy para mi casa. Y los lunes, miércoles y viernes y algunos sábados voy al grupo de samba.

P: Al grupo de samba. ¿Te gusta? Si vas tantos días... ¿Hace cuánto estás yendo?

R: Empecé este año. Hace 5 meses.

P: Entonces capaz que agarraste un poco más la mano y... como que en 5 meses... Está bien, está bueno que hagas eso que no tiene nada que ver con lo escolar. Y si tenés... tú me decías lo de los deberes, que llegas y hacés los deberes. ¿Quién es la persona que te ayuda en el caso que te compliques con algo?

R: Mi madre o...mi madre, mi tío o el hijo del novio de mi madre.

P: ¿Qué tiene, cuántos años? Es más grande...

R: Catorce. Está en el liceo.

P: Y ahora viendo esto que decíamos de las notas. ¿Para vos es importante esto, o sea le das como un lugar importante? ¿Te acordás el año pasado con qué pasaste por ejemplo?

R: De primero a segundo con sobresaliente, de segundo a tercero con muy bueno sobresaliente, de tercero a cuarto con sobresaliente muy bueno y de cuarto a quinto con muy bueno sobresaliente.

P: Está muy bien y ¿este año como venís?

R: Muy bueno bueno en aplicación. No al revés muy bueno en aplicación y muy bueno bueno en conducta.

P: Igual te queda un poquito más no. Como para cerrar y llegar a lo que has llegado los años anteriores. ¿Y en casa eso se valora? ¿Se le da importancia?

R: Mi madre, porque quiere que salga abanderada de la uruguaya.

P: Ah, ¿te lo ha dicho así directamente? Que quiere que vos fueras abanderada...Y para vos cómo es eso. ¿Qué tan importante puede llegar a ser?

R: Mucho. Porque si llegás a pasar con buena nota en todas las clases podés llegar a ser una buena persona. Porque...no se...como que las maestras te ayudan a poder ser bueno. Porque si las maestras te dicen que vos no hagas esto, y vos lo hacés bien.

P: Bien, o sea que en tu casa, sobre todo por el lado de tu mamá, tiene como un lugar importante o más menos importante al menos, el hecho de cómo vas pasando, y si llegás a la bandera. ¿Y vos llegás a sentirlo como una presión a eso, o no?

R: No.

P: Ta mejor. No tenés como esa cosa de si no llego a tal nota, por ejemplo este año no llego a ser abanderada de repente o algo así...

R: No.

P: Mejor que sea así, que no sientas presión. Después vos me decías que te gustaba jugar. ¿A qué cosas te gusta jugar?

R: Al manchado, la escondida. Con los amigos de barrio.

P: Ahá.

R: Al manchado, al futbol con las niñas...

P: ¿Eso acá o con las amigas de allá?

R: No, en el barrio. Y también bueno podemos llegar a jugar en mi casa: a juegos de mesa, las damas, al ludo.

P: ¿Tenés suerte con los dados? ¿Y alguna cosa que vos puedas de jugar, digo, de distracción, que vos hagas sola de repente?

R: A la computadora.

P: Ah claro ¿Tenés juegos en la computadora.

R: No (y niega con la cabeza).

P: Estás hablando de la XO, o de otra.

R: De la XO. Porque en la grande no me dejan jugar. Pero en la mía sí.

P: Y te controlan eso de...O sea el uso de la XO ¿Qué tanto la usás? ¿O qué poco?

R: No

P: Vos tenés como libertad con eso.

R: Si

P: O sea que te gusta la XO, claramente. Y me decías que tenías... ¿Siempre viviste allá donde estás viviendo ahora?

R: Si, en el barrio sí.

P: Así que por ahí pasa el tema que vos me decías, que tenías amigos allá en el barrio. Supongo que algunos los conocerás de hace mucho tiempo.

R: Si, a los que viven al lado de mi casa, los conozco desde...me conocen desde que yo era chica.

P: Y sos de tener... te gusta así como tener amigas y amigos, relacionarte con los demás.

R: (Inaudible)

P: No sos entonces...yo tengo la impresión de que no...pero igual te lo pregunto: ¿No sos una niña tímida?

R: A veces con desconocidos sí. Allá no, porque me conocen desde chica y no tengo miedo.

P: Claro, acá uno tiene que... digamos que tiene que cuidarse más. En cambio, si estás en la calle, en tu barrio, estás mucho más suelta supongo. Más desenvuelta.

Ahora el tema de...vamos ahora con tus intereses. Tema películas, por ejemplo. ¿Te gustan?

R: De acción y las películas de dibujos.

P: ¿Al cine? ¿Vas alguna vez? ¿Has ido?

R: Si, fui en familia: con mi madre, el novio de ella y el hijo, mi hermana y yo.

P: Y además, cuando las mirás en tu casa por ejemplo. ¿Dónde las ves? ¿En la compu, en la tele?

R: En la tele o en la compu, y después me voy a dormir.

P: No tenés problema así como para dormirte muy tarde, si te quedás enganchada a ver una película digo.

R: No sí, a la diez ya tengo que estar. Me apagan la tele porque a las seis de la mañana...me levanto a las seis de la mañana.

P: A claro porque vos tenés que dar toda la vuelta. Es muy temprano a las seis de la mañana.

R: Si claro.

P: Y ¿cómo te lleva ese madrugón? ¿Estás acostumbrada ya?

R: Y estoy acostumbrada sí, porque todos los años me levanto. Desde primero vengo a escuela y...

P: Ya está, es así.

R: Si me acostumbré.

P: Y me decías que mirás a veces en la tele, a veces en la compu... ¿y sos de mirarlas con alguien en particular en tu casa, o no?

R: Con mi madre, mi hermana o el hijo del novio de mi madre.

P: Ahí va. También.

Ahora te voy a preguntar sobre, un poquito más de tu familia. Pero una cosita que me quedaba. ¿El tema de leer? Por ejemplo, lectura. ¿Sos de leer libros por ejemplo?

R: Si. Tengo el libro "Pateando Lunas" que...ya voy por el penúltimo capítulo.

P: Y qué tal va ¿Bien? Hasta ahí supongo que te va gustando.

R: Si, ahora me dieron otro libro de geometría para leer. Voy por la segunda página.

P: Ajaa. ¿Un libro de qué?

R: De geometría.

P: ¿De geometría? ¿Y cómo te resulta leer un libro de geometría?

R: Y...es de primero de liceo. A lo que tiene viste, triángulos, por los ángulos y eso. Que los separan así. Me cuesta un poco explicártelo.

P: Está bien, está bien. Yo lo que te preguntaba, está bien ese es un dato que vos me das. Yo lo que te preguntaba era por libros más como el que vos me dijiste. Lectura más, no de lo escolar, sino cuentos.

R: Si a veces leo los de mi hermana, porque está en segundo. Recién está empezando a leer.

P: Tu hermana viene acá también.

R: Si está en segundo. Esta con...

P: Pero entonces tenés la costumbre, de vez en cuando, de leerte algo.

R: Día por medio.

P: Ah bien bastante seguido. Y si tenés que elegir como un área así dentro de lo que es la escuela. Ponele, el área de lengua, matemática. ¿Qué es lo que más te gusta?

R: Matemática.

P: Matemática. ¿Y te ha ido bien en matemática supongo entonces?

R: Si, porque lengua me entrevero con las palabras y...

P: Pero sin embargo te gusta leer.

R: Si, pero también está complicado. Con las palabras que no conocés, no entendés el significado y te complicás.

P: Y bueno, pero tenés el diccionario. Está bien, pero igual la idea mía era saber sobre eso.

R: Aunque tengo lengua, matemática y geometría. Pero me gusta más matemática y geometría más que lengua.

P: Ahora sí te pregunto un poquito más de tu familia, vos algo ya me venís contando, o sea me dijiste que estás vos, que está una hermana tuya que está en segundo acá de la escuela, o sea que tendrá siete años, ocho.

R: Me llega por los hombros ya pero...

P: Ta después está tu mamá, después está la pareja de tu mamá con su hijo, cinco personas.

R: (...) Está en primero de liceo y tiene catorce años, repitió cinco o seis veces pero...

P: Paa.

R: Y mi tío.

P: ¿Y tu tío vive con ustedes también?

R: Si.

P: ¿qué es un hermano de quién? ¿De mamá?

R: No no no...no sé.

P: ¿No sabes bien el parentesco?

R: Es tío abuelo mío y tío de mi madre.

P: Ah tío de tu mamá.

R: El hermano de...hermano de mi abuelo.

P: ¿Y cómo te llevas por ejemplo con el varón? Con el de 13, 14.

R: A veces nos peleamos y a veces si me llevo eehh más bien que mal, porque con la única que se lleva de la casa en realidad es conmigo porque con... (Dice el nombre de su hermana menor)

P: Ajá, ¿con tu hermana chica no quiere saber nada?

R: No.

P: Y... ¿hace cuánto tiempo que están así como viviendo las dos familias unidas?

R: Un año

P: ¿Te acostumbraste? ¿Te adaptaste a eso?

R: Si.

P: Y tu tío después ¿qué tan mayor es ?

R: 78 años.

P: Ah es mayor, es mayor, y...?

R: Y la única que se acuerda del cumpleaños soy yo porque...

P: Son un desastre los demás entonces... (Risas).

R: Y...el 11 de abril cumple y nadie se acuerda.

P: ¿Y con él te llevas bien entonces?

R: Si, él también me ayuda en las cuentas porque a lo que es rápido para sacar las cuentas...

P: Bien mirá a los 78 años y todo haciendo cuentas.

R: Hizo hasta tercero de escuela porque la madre era analfabeta y el padre tenía que trabajar todo el día y él también tenía que trabajar llevando viandas para los trabajadores y no lo dejaban ir en él, eh no me sale el nombre, lo que pasaba por acá entre las vías...el

tranvía, el tranvía no lo dejaban viajar porque quemaba las piernas de todos los pasajeros, con las viandas tenía que ir caminando, desde los ocho o nueve años empezó a trabajar.

P: Empezó a trabajar desde chiquito entonces. Y el por ejemplo es una...me decís que te llevas bien y que le tocó como eso en su vida no, no pudo, no pudo seguir tanto la escuela como hubiera querido de repente. Y él es una persona que te... o sea con respecto a la escuela que le da como importancia para vos, te alienta por ejemplo.

R: Me ayuda en los deberes si, le da importancia sí para... (Inaudible).

P: Bien.

R: Es casi igual que mi madre, mi madre también le da importancia a la escuela.

P: Bien. Y entre ustedes así... viste que en toda familia, como todo grupo de personas hay momentos en que de repente está todo mejor y hay veces que no tanto, pero ustedes en general, o sea ¿cómo son de llevarse entre ustedes?

R: Más o menos, nos llevamos un poquito más bien que mal pero a veces hay...

P: Se complica

R: Hay debate entre mi madre y el novio que nos mete a nosotros tres y no tenemos nada que ver.

P: Mal momento. Y con mamá ¿cómo te llevas con mamá?

R: Bien, problemas a veces porque...porque le contesto mal y ta, me llevo más bien que mal pero más o menos.

P: Ajaa... ¿no tan bien de repente como vos quisieras?

R: Si.

P: Bueno ¿Y eso es ahora que sos un poco más grande?

R: Si.

P: Claro vos estás ahora a punto de hacer como un cambio de etapa también. ¿Y tenés confianza en ellos?

R: Si, en mi madre más que en todos los demás pero...si tengo confianza en todos si.

P: Ta, es importante, digo son las personas con las que vos vivís.

R: Si.

P: Vamos a salir un poco ahora de tu familia y volvemos como a vos. ¿Alguna vez te imaginaste de grande?

R: De grande si quería... quiero ser maestra pero para los que estamos acá en la clase no.

P: Ahora que estás viendo como la pasan las maestras aparte...si yo te diría que lo pensaras bien.

P: Ta, pero te imaginas aparte de ser maestra, te imaginás haciendo alguna otra cosa, dedicarte a algo que no sea eso, ¿tenés alguna idea?

R: Si hacer veterinaria, pero...tengo que estudiar mucho para ser eso, mi madre no pudo estudiar y está trabajando de...

P: Ah ahora capaz que entiendo mejor, entonces de repente desde tu casa como que no tuvieron la chance de estudiar algunos, llámese tu tío y tu mamá. De repente con vos es esa cosa de que ta, Naomi sí tiene que seguir.

R: Si y el novio de mi madre, si también, tuvo oportunidad de estudiar, estudió y trabajó en.... pero está en el seguro ahora

P: Decís esto de veterinaria entonces, ¿alguna otra cosa más que se te ocurra? Que hayas pensado: quisiera ser tal cosa...

R: No nada más.

P: Está bien, tenés tiempo de sobra igual como para ir cambiando de opinión, pero digo si vos... a ver vamos a tratar de hacer como un ejercicio de imaginarlo. Si vos tuvieras que hacer algo ponelo cuando tengas no sé, 23 años por decirte algo, que falta un montón, ¿te imaginás haciendo algo que implique haber estudiado antes? ¿O no necesariamente? Recibirte de alguna cosa, seguir estudiando o de repente trabajar en algo que no, que no tengas que estudiar.

R: No sé para ser veterinaria antes tendría que ir a la facultad pero...

P: Si claro en esa por ejemplo sí.

R: A la facultad de veterinaria y si siguen así las cosas como están en la clase o cambian haría maestra también, en magisterio.

P: O sea maestra te parece bien, capaz tiene que ver con que a vos la escuela te gusta.

R: No me gusta tanto.

P: No te gusta tanto ¿entonces como es que querés ser maestra si la escuela no te gusta?

R: Pero no me gusta tanto porque le contestan mal a la maestra, yo no soy una santa no pero...

P: Si claro pero tampoco te portas lo que se dice mal.

R: Claro.

P: Claro, si y reitero que sí, yo sé que tu grupo es bravo verdaderamente.

R: Se porta mejor jardinera de cinco que nosotros.

P: Bien, así que... bueno vos me decís que no te imaginas como más allá de esto de veterinaria o maestra, eso si te lo podes imaginar.

R: Si.

P: Muy bien. Tenés... a ver si vamos imaginando un poquito más, tenés como la...

R: Deseo de algo...

P: La imagen de parecerse a alguien de repente de grande, que vos conozcas, que sea conocido, o no.

R: Emmm... de grande a mi madre, pero no trabajar en...

P: ¿Y porque te parecería, aparte de eso de trabajar en otra, porque te gustaría parecerse a ella?

R: No sé... porque es buena persona, porque trabaja bien, no podés desconfiar de ella porque te cuenta todo y no sé por eso.

P: Y hablando de esto de parecernos no a otra persona, doy un paso más, y volvemos como a vos ¿Qué tal te sentís en relación con tu propio cuerpo? A como sos vos físicamente digo, ¿está conforme? O no tanto. (Aclarar que Natalia es una niña muy bonita).

R: Si.

P: Estas bien con la imagen que tenés de vos misma. Y cuando te miras en el espejo por ejemplo ¿cambiarías cosas?

R: No está bien, no no cambiaría nada porque yo soy como soy y no lo puedo cambiar, la actitud si pero yo sé cómo soy y no lo voy a poder cambiar.

P: Ta, o sea que no tenés problema con eso, así como estás está bien.

R: Si.

P: Si, bueno vamos a entrar ya como en la última parte. Bueno yo te preguntaba algo de lo que figura acá, si pensabas seguir estudiando después de terminar la escuela, ya más o menos me dijiste.

R: Si iría después de terminar la escuela al liceo, después a la UTU y después a Facultad.

P: ¿Pensaste en algún liceo con mamá, o en tu casa? ¿Se nombró algún liceo en particular?

R: Al... me quedan cerca de mi casa, y a...la van a tener que cambiar de escuela a una que es de cuatro horas que cuando yo salga del liceo voy para mi casa y después a las 12: 00 la voy a buscar.

P: Ah claro.

R: Para que mi madre trabaje tranquila.

P: Sin tener que... claro y tu hermana... claro lo que pasa que ahí habría que ver, bueno igual faltan un par de años para eso, bueno el año que viene. Ahí habría que ver, claro y después vos tendrías que quedarte con tu hermana el resto de las horas?

R: No porque está mi tío.

P: Claro mejor. Digo para que tampoco quedes vos como demasiado a cargo de ella...

R: No está mi tío, si no sale estamos los tres o los cuatro con el novio de mi madre y el hijo.

P: Bien, ya está como decidido entonces ese movimiento, terminás la escuela, ahí te vas vos, se va tu hermana y se te termina el súper madrugón que has tenido en toda la escuela a las 6:00 de la mañana.

R: Si, a... también porque se puede levantar a las 7:00, a lo que a la escuela ya entrás 08:30, salís a las 12:00.

P: Claro, y este liceo que vos me nombraste vos ahora, ¿podés ir caminando la distancia que te queda a pie?

R: Queda a nueve, diez... diez cuadras y media.

P: Diez cuadras, ta un cambio total para vos no.

R: Si.

P: En lo que ha sido acá digo...

R: Lo que es caminar unas cuadras tomar un ómnibus caminar como cinco o seis cuadras más...

P: Claro, si la verdad que lo tuyo admirable en ese punto. Bien a ver después la siguiente pregunta te la explico tratando de que no suene complicada. Viste que uno siempre se propone como metas, o querés alcanzar determinadas cosas que te vas proponiendo y que vas tratando de lograr.

R: Alcanzar un punto o algo.

P: Claro un objetivo o una meta que uno se proponga.

R: Si.

P: Que puede ser algo importante o no, puede ser algo fácil, no tiene por qué ser algo grande. En tu caso ¿vos consideras que vas consiguiendo las cosas que te vas proponiendo?

R: No.

P: No ¿Y a ver por qué? Si podés darme un ejemplo así de porqué me lo dijiste tan segura aparte...

R: Bueno más o menos si pero...para como está cambiando todo acá, me parece que no porque... no sé si voy a repetir no porque para la nota que tengo no...

P: No.

R: Pero nadie quiere agarrar a 6tos por los dos 5tos que hay, ni la maestra... que tuvo todos los años 6to no lo quiere agarrar, dicen que van a hacer un 6to solo y tres 5to, van a quedar repetidores más de la mitad de la clase.

P: Bueno es difícil que tantos pero igual pudiera ser si, conociéndolos sí. Ahora pero no sé si me entendiste del todo la pregunta, eso tiene que ver con cómo viene tu clase y ta, pero yo te digo desde lo personal, desde lo individual tuyo.

R: Ah si eso sí.

P: Si vos te proponés cosas ¿sentís que las podés lograr?

R: Si.

P: Porque eso viste que tiene que ver con la confianza que uno tenga en sí mismo.

R: Si.

P: ¿Vos sentís que tenés confianza en ti misma? No es tampoco algo tan fácil no.

R: No.

P: Se pude dudar también de uno mismo. Bien vamos con las últimas ya. A ver si una persona que no te conoce para nada, que no tiene ni idea de cómo sos ni de quien sos ¿Cómo te describirías? O ¿Cómo te explicarías a ti misma a otra persona para presentarte? ¿Qué cosas resaltarías o mencionarías de vos misma?

R: Soy sincera, soy confiable y buena compañera.

P: Bien. ¿Es importante para ti entonces eso de ser una buena persona?

R: Si.

P: Bien, me parece muy bien. Y la última, después vemos si nos queda agregar algo más vemos acá pero, de éstas acá es la última. A ver... está como un poquito más difícil capaz ¿cómo te sentís respecto a ti misma?

R: Bien si, no tengo problemas, a veces si a veces no pero... no tengo problemas. Soy de decir a veces la verdad, y ta y no tengo problemas.

P: Ta y respecto a cómo te sentís con vos misma entonces...

R: Bien.

P: Bien. No te haces por ejemplo grandes críticas a ti misma...

R: A veces sí.

P: Ah a ver te acordás ¿alguna cosita que nos puedas contar, como qué?

R: Pa no me acuerdo, no me acuerdo...

P: Ta no importa. Bueno bien, muy bien...de éstas preguntas acá ya está. Natalia algo más que quieras agregar que te parece que pueda ser importante...

R: No.

P: ¿Vos sabes cuándo se da la elección de la bandera, este año es que les toca?

R: Si, en noviembre se elige.

P: ¿Y se sigue eligiendo por nota?

R: Por nota, tienen que hacer una columna de 12 alumnos, el que tiene mayor nota para abajo y después lo votan los compañeros.

P: Claro se vota por el tema del compañerismo. ¿Y eso te preocupa un poco?

R: Con la mayoría de la clase me llevo bien pero hay algunos que no.

P: Y si es normal.

R: Pero más allá de lo que pase, que te deseo suerte, si vos estás contenta de que sos una buena persona, eso también ya es muy importante.

## Anexo B: Entrevistas Padres

### Pautas Entrevistas familias

#### Áreas a indagar:

-Buen desempeño del niño/a/ -Historia (breve) y presente de la familia/ -Relación con lo escolar/ -Referencias al niño/a dentro de la flia./ -Actitud “filosófica”, creencias religiosas.

-Igual inicio a la entrevista con los niños, breve referencia a la investigación, misma pregunta inicial.

-¿Por qué creen uds. que a X le va bien en la escuela?

-Constitución familiar, quiénes son los integrantes de la familia. Boceto de la historia familiar (incluyendo trabajo).

-Nivel educativo de los padres, y de otros integrantes de la familia. Expectativas y valoraciones respecto de lo escolar.

-Variable “tío Edmundo<sup>50</sup>”: ¿Hay alguna persona de la familia que haya estudiado?

-Actitud respecto de las rutinas, hábitos familiares.

-Uso del tiempo libre en casa. Paseos, vacaciones.

-¿En qué momento de la vida de uds. llegó X? ¿Fue un niño deseado?

-Referencias a cómo era cuando chico/a.

-Aprendizajes paradigmáticos: destete, habla, marcha, alimentación, control de esfínteres.

-Objeto transicional: juguete u objeto preferido.

-Actividad física, deportes.

-Libros en la casa, grado de accesibilidad a los textos en general. ¿A uds. les gusta leer?

-Relación con el conocer: intereses, curiosidad, cuestionamiento.

-Sentido de trascendencia: creencias religiosas, espiritualidad.

-A partir de todo lo recabado, formular nuevamente la pregunta inicial.

---

<sup>50</sup> En referencia a un personaje de la novela de José M. de Vasconelos, “Mi planta de naranja lima.” Este personaje es quien incita al niño protagonista –que no es otro que el propio autor- a tomar contacto con las letras y el conocimiento en general, al interior de una familia que se encontraba ajena a esta cuestión.

## Caso 1.1: Entrevista realizada a los padres de Sebastián

E. Entrevistador

P. Papá

M. Mamá

Se explica el proyecto brevemente, y las razones por las cuáles se realiza la entrevista. Se solicita autorización para grabar la misma, y se les agradece por haber concurrido los dos.

E. Bueno ustedes coincide que van a ser los primeros papás a entrevistar. Así que bueno, muy bien, vayamos. Vamos a ver cómo nos organizamos, al ser dos ustedes, para responder. Ustedes siéntanse libres de complementarse en las respuestas, porque capaz una la quiere responder uno la otra otro, no sé. La primera sería ¿Cómo lo pueden describir ustedes a él, a Sebastián?

P. M. (Se miran y se ríen).

P. Un botija muy este muy, me sale despierto pero en realidad es que es, como que sus herramientas de trabajo están bien funcionan bien. Tienen poco contenido, un poco dado por obviamente, por falta de lectura, tampoco tenemos tele en casa o sea ellos se manejan solo con internet, si, desde que nació él en realidad, 10 años.

E. Es poco frecuente eso.

P. Es poco frecuente sí, pero tomamos la decisión de sacarla, lo que si tiene muchos hermanos lo que le genera una estimulación grande ¿No? Tiene varios hermanos.

P. M. Grandes (los dos al mismo tiempo) se ríen (no se entiende).

P. Una bandita. Ya tiene sobrinos también, la parte emocional es como media conflictuada, y no sólo que es conflictuada sino que cuando él no logra resolver como que detona un poquito. Algunos detonantes que da la sensación que como la respuesta de él es desmedida, es desmedida vista desde afuera, si le preguntas a él no es desmedida no, pero a uno lo sorprende a veces, que sea tan desmedida así. Hablá, hablá decí algo vos (se dirige a la madre).

M. Sí. Ese es el (no se entiende) conducta que tiene.

P. Claro estamos hablando de eso que sí, tiene que ver directamente con lo que pasa acá.

M. Es inquieto para saber, o sea, tiene como interés, tiene como avidez capaz, vos decís de los contenidos... tiene como esa cuestión de querer saber, tiene. Cosas en general.

P. Si pero por ejemplo vos hacés cosas del rendimiento escolar y fundamentalmente está dado por su habilidad, por su retórica, por su capacidad dialéctica, su forma de expresarse, como agarra las cosas al vuelo, (no se entiende), él se controla sus deberes.

M. Él en casa para hacerlo leer algo...

E. Eso dijo algo él sí. Yo después les iba a preguntar algo de eso, porque fue una cosa una característica de él que había era como una diferencia digamos de él en relación a los otros nenes que tenían como este buen rendimiento, que en el caso de él daba la impresión, por lo que él decía, y por cómo él lo decía que como que no se preocupaba tanto digamos por decir bueno tengo que estudiar, tengo que hacer los deberes porque así me va bien.

M. No, no.

P. (No se entiende) está limitado a otras esferas.

M. Muy pocas veces. Claro. No. Ahora le ha dado, últimamente ha agarrado algún libro y se va al baño y lee en el baño (se ríe) pero porque nosotros leemos en el baño pero...

E. ¿Y con esto que él estaba en matemáticas por ejemplo en las olimpiadas de matemáticas con eso se prepara?

P. No, absolutamente nada.

M. Es más.

P. Es más nosotros nos enteramos de eso...

M. Es más.

P. Nos enteramos de eso cuando nos avisan que no fue a recibir el premio y no sabíamos, premio de qué.

M. Ni siquiera sabíamos nosotros.

P. Sabíamos que tenía una actividad, o sea.

M. Que tenía, pero no sabíamos la importancia que tenía entonces el faltó el día que le daban el diploma.

E. Ta, es clarísima cual es la actitud entonces de él.

P. Se descansa mucho en esa capacidad que él tiene, en su visión de que su capacidad es alta.

M. Claro.

P. Se tiene una fe salada, pero no da contenidos, no.

E. En ese sentido.

P. Trabajo, la parte de laburo que es sentarse a estudiar o alguna cosa de esa (niega con expresión)

M. ¿Sabés lo que es tener que estudiar dos veces la luna? Un día lo vi y no sé qué... lo que pasa que tiene como una capacidad de que escucha una vez y después lo sabe expresar, entonces claro vos lees el cuaderno y es oral excelente, sobresaliente, no le...

E. Sí, sí. ¿Cómo puede ser?

M. (Sonríe).

E. Eso tiene que ver con la... una última aclaración chiquita que no les hice que el tema de las preguntas, es que son un protocolo que es para todos igual más allá de las diferencias que cada niño, que obviamente haya que preguntar. Algo me venían diciendo entonces ustedes en relación a lo que yo les voy a preguntar ahora. ¿De por qué creen que a él le va bien acá? Porque hoy hablamos que no hay tanto tema de esfuerzo y de compromiso de él sino.

P. No, tiene mucha capacidad, mucha capacidad.

E. Capacidad, eso iba a decir yo.

P. Las herramientas digamos las tiene funcionan bien y las hace trabajar, en el momento las hace trabajar, no le cuesta nada hablar, no le cuesta nada escuchar lo que están diciendo, eso no le cuesta nada (no se escucha).

M. Sí le cuesta agarrar un libro y leer, nada que le de cómo esfuerzo, y es muy de lo audio visual (pausa breve) y eso que en casa hay muchísimos libros nosotros leemos pila.

E. El mencionó el play por ejemplo.

M. Claro, pero eso es nuevo.

P. Eso es nuevo, nuevísimo, nosotros decidimos que algún escape alguna distracción tiene que tener y si es el play de última desarrolla alguna destreza, la televisión es tan pasiva solo los carga de basura digamos, no le entrega nada no le deja nada, el play no porque lo tiene que interpretar, tiene que moverse.

M. Depende del juego.

P. Varias destrezas ¿No? Aparte juega con los hermanos, juega con los amigos... digamos si se...

M. Claro, era como...

E. Se divierte, básicamente.

P. Claro, exactamente. Algo tenía que tener.

M. Y una cosa para vincularse también, él decía si traigo alguien acá ¿Qué hago? No tengo tele no tengo... ¿Qué hago?

P. Ta, hay internet ¿No? O sea hay varias computadoras y ellos consumen, pero a nosotros nos gusta mucho más porque eso lo obliga a tener que decidir a tomar decisiones verdad, a ejercer su libertad: bueno quiero ver esto, quiero ver esto, tengo un millar de cosas me siento así y tengo el blanco de "you tube" o de "google y ahí algo tengo que cargar. De última analfabeto tampoco porque si no su interacción social normal, conocer algún dibujo, conocer algún, saber de qué hablan.

E. Y el resto de los hermanos, yo sé que son de diferentes edades por lo menos nos había contado pero ¿Tienen como esta característica de él, en cuanto lo que es lo escolar o esto es una cosa más de él, de Sebastián?

P. El varón, el varón sí. Juan el más grande sí.

M. Tiene 10 años más.

P. Es exactamente lo mismo que él, tiene la capacidad sobrada siempre le fue muy bien, premios importantes en la escuela en el liceo todo, siempre muy participativo pero no te estudiaba nada, el loco ta, el loco de última si te leía una cosa, te lo leía una vez y ya está, suficiente.

E: Él puede ser que ahora este viviendo en...

P: (Dice una localidad)

E: (...)

P: Si, viene muy seguido, es su factor clave ¿No? Sebastián es el hermano (...) es...

M. Su referente.

P. Si, si importantísimo.

E. Claro, el hermano mayor. Bien ahora estamos con familia, algo ya manejamos pero para tener una idea más ampliada de la constitución familiar, para ubicar a Sebastián en su familia nuclear y familia más extensa. Digamos la familia son ustedes dos, bueno Sebastián el otro grande que no está viviendo en este momento, pero bueno.

P. (Dice su nombre).

E. Después había una niña también.

M. (...) que es la hermana que es hija mía también.

E. Ahí está.

M. Ellos dos son hijos míos y los otros son hijos de él, (...) tiene 9, 8, se llevan un año, que no viene a esta escuela.

E. No viene a... es cierto, está ese detalle... porque Sebastián es un pase lo de él.

P. En realidad...

M. Los dos empezaron esta escuela ella tuvo problemas acá la saque y está en la escuela (...)

P. Muy bien adaptada, acá no.

M. Acá no.

E. Con Sebastián no pensaron hacer el cambio.

M. En ese momento.

P. No porque se adaptó bien.

M. No, en el momento que sacamos a (...) no había lugar y a ella la teníamos que sacar urgente, y no había lugar, después como el quedo acá y bueno hubieron cambios acá, que nos parecieron favorables... ya era como cambiarlo tres veces de escuela. No.

E. Ya era mucho.

M. Y lo dejamos aparte les hacía bien porque son como mellizos por la edad, están.

E. Están cerquita sí.

P. Muy pegados.

M. Están si, entonces la separación...

P. Recién ahora se están separando de cuarto, recién ahora que se mudó mi hija mayor, tuvo un hijito.

E. Ahí está esa era la que iba a mencionar, después había una mayor.

P. (...) es mayor es una chica de 23, tuvo un hijito y ya se mudó con su pareja.

E. O sea que pasó a ser tío ¿Y el resto de la familia puede ser que la familia tuya estuviera en el interior, o una parte de ella?

M. En (Departamento del este del país)

E. En...

M. Sí, mi hermana mi prima.

E. Ta ¿Pero y el resto de tu familia está toda allá, o tenés parte de la familia acá en Montevideo?

M. No, acá.

E. Ah ta, eso no... no estaba claro.

M. La abuela que también que es como, muy importante, vive acá. No, en... está mi hermana, una de mis hermanas y una prima que cumplió como una función con él de chico, lo iba a buscar todos los días al jardín también como una persona... para él...

E. Esa es como la idea mía en este momento ahora aparte de ustedes que son como los que están siempre con ellos, que otras personas son como las importantes en la vida de él, la abuela es una que estás diciendo.

P. Si, si la abuela por parte maternal, si es clave, sí.

M. Los abuelos en general, la abuela materna es como más, mas como la, ellos le decían la segunda madre, es como medio, cuando eran chicos eran, los iban a buscar siempre.

E. Tuvieron ustedes también ese apoyo familiar.

M. Sí, sí siempre.

E. Y a ver algo, brevemente no... lo que tiene que ver con la historia familiar digamos, como es ¿Ustedes son de acá o, cómo llegan a Montevideo? ¿La familia de ustedes era de acá? ¿Cómo se conocen ustedes? ¿Cómo llegan, digamos, acá? Brevemente.

P. Yo soy de Montevideo.

M. Yo soy de... (sonríe)

P. Este... pero cortito decís...

E. Sí, sí, para tener una idea.

M. Yo me vine a vivir a los 18.

P. ¿De la familia con ella, o antes?

E. Antes de la familia digamos de ustedes, como... sé algún dato de los integrantes, o sea de la familia tuya por ejemplo no se todavía que... los datos.

P. Mis dos viejos y mi hermano, tenía otro hermano pero falleció este... y nada... soy de Montevideo viví toda la vida en Montevideo en el barrio..., acá en el lado... Este... y tuve hijos muy chiquito 19, 20, este y ta me puse a laburar y a estudiar y a ella la conozco en uno de esos trabajos en (...) (silencio) Este... y nada acá estamos (sonríen).

E. Bien y en el caso tuyo tú te venís de...

M. Yo me vine a estudiar, y me vine con toda mi familia, se vinieron conmigo porque eran mayores y ta, mi padre era muy veterano.

E. Todo un movimiento entonces en su momento eso ¿No? Un traslado.

M. Mi abuela que tenía en ese momento 92 años, mi padre que tenía ochenta... como ochenta.

E. ¿Por un tema de acompañamiento hacia ti?

M. Porque ellos eran, y sí eran...

E. ¿Quedaban solos allá?

M. Claro, como que eran viejos y decían bueno nos vamos a morir en cualquier momento y...

E. Nos vamos todos.

M. Y nos vamos todos, yo era la única hija, única hija de mi madre, ta porque nosotros somos digo, por acá por distinto.

E. Si, si distintos... claro.

M. Y nada después mi primer trabajo fue ahí en...

E. Que ahí fue donde se conocen.

M. Donde nos conocimos.

E. Y ya... o sea en el momento que viniste fue como raro, entre comillas, que hayan venido entre todos. En ese momento pensaban venir a quedarse en Montevideo ¿Cómo se manejaba eso en su momento?

M. Sí, sí vendieron la casa donde vivíamos.

E. ¡Ah! Todo.

M. Sí, sí.

E. Ta.

P. Ta, un detalle, que no es un detalle, digo no sé si... que valor pueda tener en la investigación pero este, yo soy borderline, en realidad lo fui siempre ¿No? Pero me dan diagnóstico y tratamiento desde hace unos 10 años.

E. Mirá yo te iba a preguntar, no sabía bien cómo manejarlo porque yo te iba a preguntar en un momento, porque él menciona pero no sabe explicar, y yo no quise preguntarle a él.

P. Lo que pasa que nosotros le decimos muy...

M. No.

P. Viste.

E. Claro (la mamá interrumpe pero no se entiende)

P. O sea que sepa que hay algo porque si no al final no...

E. En un momento Sebastián dice como que el papá está como de licencia... ¿Cómo fue? Sí. Que tenías licencia médica desde hace un año. Claro y yo dije como paa, le habrá pasado algo capaz, le pregunté ¿Pero no sabés que paso? Pensé: espero que no este grave, que no le esté pasando nada al papá, por ese lado, no lo entendía y él lo explica pero, pero no, no lo puede explicar. Claro porque él dice, no, no, está bien, como que no le gusta salir mucho.

P. M. (Se ríen)

P. Ese tipo de cositas así a veces viene gente y yo me encanuto entonces él pregunta y algo le tengo que decir sino queda ese vacío que no entiende nada.

P. M. E. (se superponen voces, no se entiende)

M. (no se entiende)

P. Hace muchos años, estoy muy estable yo, medicado, o sea...

E. Si, si se trata.

P. Él no ha visto, digamos, de chiquito puede a ver vivido situaciones más, más intensas.

E. Como de crisis tuyas.

P. Más intensas claro, porque ahí hice la crisis que termina llevándome al tratamiento y...

E. Al diagnóstico.

P. Al diagnóstico posterior este...

E. Y bueno vos en este momento con el trabajo entonces.

P. No, yo estoy en casa, ahora estoy en casa, de eso hace un año, este no, menos de un año. Este...sí estoy en casa.

E. Bueno, es una circunstancia, pero de aquí en adelante o sea...

P. Bueno eso, por ahora viste yo que sé, estamos esperando a la chiquita esta.

E. Ah claro.

P. A mí por lo general viste se me vino muchas seguidillas no, primero que se embarazó (su hija mayor) se enfermó estuvo en el CTI en coma 8 días con 5 meses de embarazo, respirador artificial y todo, muy zarpado así todo, una cosa de nacimiento después ella quedó embarazada bueno y todas esas cosas como que a mí, una persona más estable las lleva bien, este... Yo no las llevé mal la verdad, la voy llevando bárbaro y eso que en este momento no estoy en terapia este pero... este... tengo que esperar que pase un poco.

M. Claro, son cosas como que...

E. Entiendo, si si.

P. El garrón este y ver cómo se estabiliza todo.

E. En todo caso el año que viene se podrá considerar...

P. El laburo, o sea, quiero decir, bueno...

E. Está bien, te agradezco que lo menciones yo tenía como una especie de nebulosa en relación a ese tema, me alegro que no estés... reitero al principio pensé, capaz que está grave, con algo...

P. No, no (se ríe).

E. No sabía.

P. Bueno grave con algo estoy pero...

P. M. (Se ríen)

E. Claro, pero eso se puede tratar, quiero decir que no te vas a morir, a eso me refiero (risas).

P. Pero ya te digo, no creo que haya mucho elemento este... que lo afecte a él ¿No? A mí más bien lo que me da un poco de miedo son esos, esa locura que le viene, esos impulsos tan característicos del border.

E. Vos decís que te da miedo como una "transmisión", por decirle así.

M. P. (se superponen las voces, no se entiende)

P. A veces tenemos miedo porque de todos ellos como que...

M. Baja tolerancia a la frustración, una cosa así. Sí. A que le digas que no a algo... a perder a no sé, a...

E. Igual es como muy pronto para, es chico él todavía y es común en varones de esa edad también que... o sea no es nada extraño al contrario lo que él plantea de... Yo no lo conozco al detalle de verlo como cuando él se pone, digamos, se enoja o que tan poco o que tan fuerte tiene que ser el estímulo para que él termine después en una situación así como que se desborde. Pero quiero decir desde lo que uno lo vio acá, y de lo que uno conoce, yo trabajo en Primaria hace varios años y digo...veo niños todo el tiempo: y yo en él vi como típico. Digamos, con sus características pero no vi nada como que dijera...

P. Suelen detonar en la adolescencia.

E. En la adolescencia claro, por eso les digo en esta etapa como que no habría, no se ve en principio nada, aparte. Así que bueno. Igual es un dato importante entonces, sí. Pero vamos a ir con otra cosa. Ustedes... pero cambiando el rumbo hacia lo educativo, ustedes hicieron ¿Hasta qué nivel de... liceo? ¿Hicieron algo después?

P. Si yo hice en varias facultades, hice Magisterio también que esa estuve a punto de terminarla pero se me murió un hijito ahí en el medio, me mató, y... pero no, nunca terminé nada.

E. Hiciste como varios, tenías como intereses y... Pero ¿Cómo es?

P. Hice montones de facultades, montones, pero así una cosa...

E. M. (no se entiende) (risas)

P. Cosas bien disímiles, aparte.

M. Humanidades, psicología...

P. Todo me gusta ¿No? Economía, ciencias políticas, ciencias de la educación, todo, letras que sé yo...

E. Y que, hacías como un año así, veías...

P. Un par de años y... ¿Cómo es? Como que en seguida me desmotivaba. Siempre tuve alto rendimiento, siempre 11, 12, 10, pero yo sí estudiaba, estudiaba mucho, este...me gustaba mucho leer.

E. Pero claro te pasó eso que con ninguna de ellas llegaste como a decir, se terminó el ciclo con esta. ¿Y en tu caso?

M. Yo soy... (Profesional universitaria)

E. (...) o sea que los dos tienen como una, en este caso no importa que vos no hayas terminado en el sentido que tenés como mucho interés, amplio y vos ta, hiciste una carrera que es larga, etc. O sea que los dos tienen como una impronta entonces fuerte desde el punto de vista de la formación, de la importancia que tiene la formación, que eso es una cosa importante, captar eso en las familias, que en el caso de ustedes esta clarísima.

P. Vernos leer para ellos es lo más normal del mundo.

E. ¿Y las expectativas que tienen ustedes con respecto a ellos? Que ellos por ejemplo... ¿Qué es lo que les plantean?

P. Cero presión, cero presión.

E. No se maneja, o sea determinar.

M. Incluso yo llegue a culparme de que ese desinterés de él por la, o culparnos, de ese desinterés de él por lo de las olimpiadas de matemática y de qué bueno sí tengo un premio y no sé qué, fuera también lo poco que nosotros le, aparte que no nos enteramos...

E. ¿Exigirle?

M. No, decirle bueno ta, que bueno fuiste pero nada de: ahhh... Tenés medalla de plata, yo que sé, que capaz que él sí, llegue a plantearme que capaz que él si necesitaba un poco de... yo que sé de "bombo".

E. Entiendo, sí, sí. Y después en cuanto a exigirle ¿A él y a los demás digo? Por ejemplo si aparece el carnet y le... por esto de la conducta.

M. Con lo de la conducta.

P. Lo charlamos un poquito.

M. Lo charlamos.

P. Sin mayor presión. No como una carga.

M. No como una cosa claro: Aohhh... No.

E. Y menos entonces me imagino cuando las notas de...

M. Es que nunca tampoco hubo necesidad. El año pasado él tenía terrible despelote que este año no sé qué pasó pero cambió solo, o sea los cuadernos tenía todo desordenado, la mochila era como un lío, le iba bien pero tenía como un... y este año se ordenó como se sistematizó no sé, pero eso fue solo.

P. Está un poco también eso de que te decía hoy de que hagan uso de su libertad y que ellos aprendan a ejercitarla. Estar dictándole todo el tiempo pautas, exigencias y máximas morales o cosas de ese tipo no, que ellos las vayan construyendo.

M. No como un reto, como una cosa...

E. Eso es un valor que ustedes tienen como pareja parental en este caso, es una idea que ustedes tienen para inculcarles a, a todos.

M. Nosotros sobre todo con lo de la conducta le hablamos en lo que perjudica a los demás, por ejemplo...

P. Compañeros por ejemplo.

M. Con los compañeros que él no puede, él termina antes y se pone a jorobar entonces eso perjudica a los otros: que la maestra está ahí para enseñar y que imagínate lo que es que un grupo este todo el tiempo a los gritos, ponete vos en el lugar del otro, todas esas cosas, como charlas por ese lado pero no por el lado ah si no, no haces tal cosa o...

P. Pero no tiene una carga de imposición, verdad, no es algo (no se entiende) es un insumo para él, que también lo tenga en cuenta.

M. A ver no hemos logramos que suba de BR igual (Se ríe).

P. Bueno pero todavía tenemos tiempo para cuando sea más grande.

E. ¿Y en cuanto a las expectativas en relación a que él estudie alguna cosa cuando sea más grande? ¿Se maneja, se habla? Más allá de que no se presione digo, capaz que algún día dice yo de grande quiero ser no sé... tal cosa...

P. No. No.

M. No... Jugador de futbol dice.

E. Jugador de futbol tiene intenciones, él menciona sí, es verdad.

M. Es lo que tiene intención pero no va a jugar al futbol así que no, ya está.

E. ¿Por qué decís...?

M. Tiene 10 años y ya no hay, y no juega al futbol.

P. Sí pero a los 10 años puede jugar al futbol.

M. ¿Qué? ¿Se puede empezar con 10 años?

P. Y más también.

M. ¿Sí? ¿Sí?

E. Claro, vos decís como que una carrera de futbolista no, no claro. Pero de repente puede empezar a jugar sí.

P. Ahhh no... Claro.

M. Ahhh!! Bueno pero si decís cuando sea grande voy a jugar al futbol es porque querés hacer una carrera.

P. Porque todos los gurises cuando sean grandes quieren ser jugadores de futbol

M. Sí, claro.

E. Y él no ha planteado entonces, porque yo no recuerdo exactamente... una cosa que le pregunté era eso, que se imaginaba de grande y él no dijo carrera. Dijo que profesor de matemáticas podría ser una opción. Se ve que capaz entusiasmado con...

P. El hermano se viene de... ahora y va a ir al IPA, capaz que por ahí agarro algún elemento de eso, ya te digo porque tiene mucha influencia.

E. Puede ser, claro. El como que tiene la idea dónde va estudiar en el liceo y todo que va a hacer, el IAVA porque va con el hermano, le gusta.

P. Eso sí.

E. Eso lo tenía claro.

P. Eso del IAVA tiene una obsesión con el IAVA.

M. Tiene, porque aparte queda, claro, a... de casa y él ve el patio que están jugando ahí.

E. Sí habló de eso, que iba a jugar.

M. Aparte hemos entrado a ver el edificio.

E. Si eso es como una característica digamos de... que va saliendo de estos niños que... como que hay una proyección más al mediano y largo plazo ¿No? Se imaginan como haciendo tal liceo, terminando el liceo. Como que eso está presente y está presente en él también. No sé si en este caso por una cuestión, por el hermano que está esta cosa pegada al hermano, desde el IPA, desde el futbol, desde el profesor...

M. Le hemos dicho a que liceo pensamos que vaya, al 5 y al IAVA porque él quiere, o al Zorrilla.

E. Ustedes en relación a la escuela ¿Cómo es el relacionamiento de ustedes con esta escuela en particular que es la de Sebastián?

P. No, el mío no existe.

E. ¿Tuvo algún problema en algún momento?

P. No, no, si hace años. (Se ríe)

M. ¿Qué?

P. Un problema. Ella sí.

M. No, pero ahora no.

P. Ahora no, pero siempre estaba atenta a la comisión de fomento.

M. Si, si, empecé y en comisión fomento y...

E. Ah llegaste a estar y todo en comisión fomento.

M. Si, si, si. Pero el año pasado tuve en realidad tuve problema con la directora un poco, con el tema de... (su otra hija) que la tuve que sacar y...

E. Y ahí como que tomás distancia entonces de...

M. Y ahí tomé más distancia pero este año dije bueno, no puedo abandonar a Sebastián me metí de vuelta y en realidad dejé de venir... porque las reuniones eran en un horario que yo no podía venir. Nunca me enteraba porque ponían un cartel acá y Sebastián se está yendo solo ahora y no me decía y dejé, fue como que me fui dejando y no vine más.

E. Pero bueno igual es un dato importante que hayas tenido como esa participación en su momento, comisión fomento, te vinculaste con la escuela como más fuertemente, más allá del problema que hubo con la otra nena.

M. Sí. Sí, sí.

P. Lo que si toda esta relación nuestra con marcarle las responsabilidades es como inversamente proporcional a la reacción de él, él se pone exigencias y se pone, por ejemplo se ofusca mal cuando, este, pasa algo, que si no lleva un deber o...

M. Sí, sí, ayer se dio cuenta que se olvidó de hacer el deber y le vino como un "yo que hago", bueno un día que te olvides, le digo yo.

P. Eso es bueno porque yo en realidad pensaba que no, pensaba que él era más displicente por decirlo así.

P. No, no, él es muy responsable.

M. No, no, no, ayer llegaba tarde para las olimpiadas, llegó tarde. Nos tuvimos que tomar un taxi, un ataque le vino. "Justo me olvido de esto el día" (imita su voz) Porque aparte llega siempre en hora todos los días, y el día que tenía que llegar 08:10 se olvidó.

P. Y te habla como un adulto de esas responsabilidades de eso. Tiene momentos que es bastante...

E. Entonces tiene como un tema de autocontrol, lo tiene... como que ya está incorporado.

P. Sí, muy importante.

M. No, y por ejemplo si todo lo que, él lleva todo porque por ejemplo... (su otra hija) no, no te dice los comunicados, no sé, él tiene como eso, tenés que firmar acá, tenés que hacer esto, hicimos tal cosa, me cuenta, yo le interrogo todo.

E. Eso no lo teníamos presente a eso. Después de la familia ustedes dos estudiaron ¿Alguien más? Pensando en donde el niño toma como ejemplos y modelos familiares.

M. Tus padres.

P. En mi casa si, en la casa de mis viejos, mi hermano era neurólogo, mis padres los dos son profesores de... ella es... (profesional universitaria).

E. Ta, hay un fuerte modelo de lo que es el estudio.

P. Si vos vas a casas por ejemplo... o a la casa de mis viejos, en la casa de mis viejos hay como siete mil libros, las bibliotecas son como algo...

M. Todas las paredes.

P. Son como algo que ya de por si transmite, ¿No? El objeto ¿No? Esas primeras impresiones.

M. Y tu madre siempre estudiando. Tu papá también, están siempre con algo.

E. Y más lo que ustedes ven en la casa eso que ustedes decían que son de leer bastante.

P. No, eso entra sí por osmosis.

E. Claro, da a entender que...

M. Eso a él le ha dado ahora por ir, se lleva libritos...

E. Está rodeado.

M. Si bien yo antes los hacía, le decía que estaba bueno leer antes de dormir, aparte, claro después se empezaron a llevar computadoras ya portátil, a llevar computadora y miran algo antes de dormir pero...

E. Claro. Pero no, no, queda más que claro en el caso de él entonces que tiene un estímulo como por varios lugares digamos.

P. Aparte por ese mismo lado tanto mi hermano como mis viejos así son la antítesis de nuestro comportamiento, y la escuela y este asunto, todo una institución todo formal, todo serio, todo todo....

M. Sí claro, son súper conservadores (se sonríe)

E. "Que es importante que te vaya bien, hay que rendir".

P. Claro. A eso lo recibe por distintos lados mismo el hermano que es "bravaso" pero él le marca pautas, porque aparte él es entrenador de futbol de gurises entonces está muy acostumbrado al trato así con gurises y con él tiene una cuestión muy intensa yo creo que es uno de los factores más fuertes.

E. ¿En relación al hermano?

P. Sí en relación a Sebastián ¿No? O sea (...) es un personaje que en la vida de Sebastián significa como algo fundamental.

E. Bueno. En cuanto a las rutinas de ustedes por ejemplo en el día a día, hay como una cosa marcada, o no necesariamente. Vieron que hay familias que son más estructuradas en cuanto a los horarios a tal hora se desayuna, a tal hora... ¿Qué tanto o que tan poco digamos?

P. No, como todo el entorno ¿No?

M. Si lo de la hora, cuando van a la escuela no hay más remedio que tener rutina pero, no.

E. Y cuando no hay clase por ejemplo, vamos a salir del año tan estructurado que ya te marca la semana la clase, la escuela. Por ejemplo en vacaciones que cosas son ustedes de hacer ¿Se van a algún lado, se quedan acá?

P. A veces nos vamos a... (Balneario de la costa).

M. Pero más bien no en vacaciones.

P. Nos vamos fuera de temporada en primavera o en otoño.

M. Y después en verano por lo general estamos acá.

P. Se

M. Azotea Beach

E. ¿Y cómo son para ya que estamos en esto, con el tema del tiempo libre? Dentro de la familia cada familia tiene, de repente algunos son más de quedarse adentro, hacer sus cosas adentro. Otros tienen como, más allá de la época del año, no es lo mismo primavera que invierno, pero pongámosle ¿En el caso de ustedes los fines de semana por ejemplo, son de salir a algún lado con ellos o más bien de quedarse adentro?

P. No, no salimos mucho, eso es un poco por mí, por mi enfermedad me cuesta mucho salir.

M. Claro y yo llevarlos a la...

E. Son varios, y ahora menos (en relación a su actual embarazo).

M. Claro yo a veces los llevo pero poco porque...

P. Salen con otra gente.

M. Salen mucho con otra gente.

P. Con la familia de ella o con mis hijos.

M. Yo tengo sobrinos que tienen mi edad y que a su vez tienen hijos que vendrían a ser los primos de él que los sacan a teatro, a...

E. Bien. Lo pueden compensar entonces.

P. Si, si bastante.

M. Si, si, si salen con mi otra hermana yo que sé, siempre los están sacando, se van, tienen un día fijo para ir a quedarse a dormir a la casa de mi madre y ahí juegan a la pelota como es barrio, tienen amigos.

P. El fútbol por ejemplo si siempre nuclea, porque ahí sí siempre vamos a la casa de mi viejo va todo el mundo, pero no así.

M. Pero por lo general salir con nosotros, no.

E. Claro por este tema.

P. A veces vamos al cine o algo viste pero no es una cosa...

M. Claro una vez cada... es todo un evento, una salida conjunta.

E. Bien. Y ahora pensando en él cuando era... vamos a desviarnos un poquito, pensando cuando era más chico. Antes que naciera incluso ¿Cómo llega a ustedes él? En qué momento los, porque claro, tienen la característica más ustedes que son como los dos, la edad con hermana quiero decir, están como tan cerquita con él... Él llega, o sea ¿Fue un niño planificado, por ejemplo?

P. Llega al mes de habernos conocido... bíblicamente ¿No? (risas)

M. Nos conocíamos hace tres años.

P. Unos tres años, pero al mes fue todo como muy flash muy rápido.

M. Él estaba casado se separó y Sebastián claro, él se separó a fines del 2002 y Sebastián nació en octubre del 2003.

E. Fue todo como una...

M. Fue como, y... (su hermana) al año. Ninguno de los dos fue pensado.

E. Fueron bien seguidos ellos eh... ustedes decían son como mellizos pero en realidad sí, tal cual por la edad están cerquita.

P. Eso los favorece mucho ¿No? Los favorece pila. Eso se nota clarísimo, cuando tienen que negociar, cuando tienen que ir tranzando y así van armando todo.

E. Están ahí evolutivamente, casi, casi. Ahora una referencia de cuando era más chico ¿No? Yo lo conocí ahora ya un niño más grande en cuarto de escuela, ustedes que tienen la posibilidad de compararlo con los hermanos o hermanas. Alguna característica de él saliente, cuando era más chiquito, por ejemplo para empezar a caminar, para hablar, fue todo digamos en los plazos supongo habituales pero alguna otra cosa de él que recuerden de más chiquito como característico digo, de los primeros años de él por ejemplo antes de ir al preescolar o del preescolar, de esa edad.

M. Al jardín que fue me parece que es importante, fue un jardín (...) se llama, que tienen como una metodología distinta, pedagógica distinta, que es todo, se basa en lo lúdico y que ellos les marcó mucho, todo, hicieron cinco años desde el año hasta jardinera.

E. Ellos, Sebastián y la hermana.

M. Sebastián y ... sí. Hicieron ahí, y que era como muy de incentivar lo creativo digamos.

E. Que se condice mucho con la idea que ustedes tienen de la crianza de ellos, lo que ustedes decían del tema de que sean como más libres, que tomen sus propias elecciones, fomentar otras habilidades y no sólo lo...

M. Claro un jardín que por ejemplo no tenía, en jardinera por ejemplo, ni pizarrón ni sillitas, ni un salón armado, ni llevaban útiles.

P. Todos los días la puesta era diferente.

M. Claro. Ellos arman un campo pedagógico le llaman, en el salón y después ahí entran los niños y se enfrentan a eso y ven que hacen con eso. Y tienen como cinco temas, plástica, música, dramatización, no me acuerdo que más y cada campo se arma en base a una de esas cosas que quieran tratar, y bueno todos los días tienen esas actividades.

P. Después en segundo y tercero era ya, son grupos heterogéneos que eso para mí es fundamental, tener un poquito más arriba.

M. Claro, estaban los deambuladores los chiquitos, después dos años y después tres cuatro y cinco tiene grupos mixtos entonces la teoría es que el de cinco ayuda al de tres a lo que no sabe y a su vez el de tres le aporta al de cinco otras cosas entonces.

P. Eso era lo que yo te decía de los hermanos.

M. Claro entonces cuando ellos, claro a veces habían padres que decían bueno pero mi hijo no van a saber usar útiles, sacar la cartuchera y el cuaderno, ellos aseguraban que en realidad tienen como más herramientas incluso en tratar con clases más grandes, en el vínculo y en pila de cosas y efectivamente y ellos el recuerdo de eso es impresionante.

E. Interesante.

P. Fue muy, como muy querido él de chiquito, muy, muy, muy querido, en general ¿No?

E. A nivel de familia ¿Decís?

P. A nivel de familia, de todos sí, sí, como especialmente querido sí.

M. (no se entiende)

E. Y eso ta es importante porque eso seguro él... eso uno lo siente, o lo sentís o no lo sentís que está alrededor.

P. Cuando chiquito de lo emocional y el aprendizaje y todo son la misma cosa.

E. Bien, bueno después algo de, hay algunas preguntas que ya están, por ejemplo libros en la casa ya quedo clarísimo que sí, actividad física y deportes más o menos ya sabemos qué bueno que tiene como interés en el futbol pero en realidad no está jugando, habría que ver si empieza.

P. Hace como tres meses o cuatro estamos que el mes que viene lo mandamos al, el mes que viene lo mandamos al club, este y por un motivo o por otro siempre tenemos otros gastos y va quedando.

M. Pero la idea es que empiece a ir. Él necesita.

P. Pero la idea está claro, o sea él tiene un deficitario ahí, se levanta por ejemplo y de repente te dice en un momento determinado después que se movió como un loco con la pelota en la casa, la casa es grande, este, dice "con que ganas de jugar al futbol me levante" y mueve las piernas, así tiene como un impulso corporal que no canaliza, eso lo tenemos claro digamos, o sea a mí me encantaría poder llevarlo al baby pero... ni soñar, ni soñar.

E. Claro, sí, sí, implica todo un...

P. No, justo ayer me llamo mi viejo "mira fui a caminar por la rambla y me encontré con uno del barrio que está de técnico en una escuelita y me dijo todo" y él me decía y yo lo escuchaba, y si sabés que yo no...

E. Si, implica contacto con lo que es ese grupo de padres este...

P. Si, ahí va me viene una taquicardia, no sabes lo que es.

E. Si, sí, no, siendo así ta.

M. No, además después de que te comprometes tenés que llevarlo dos veces por semana.

P. Ir a todas las canchas de Montevideo.

M- A todas las canchas de Montevideo los fines de semana.

E. Exactamente.

P: Ahora es lo que dijo (el hermano mayor) que, que le dijo que se, que lo iba a llevar ¿No?

E. Claro puede incluso que se reúnan... Sí, sí, implica toda una movilización que para vos sí yo entiendo que...

P. Si, si hay que subirse a los camiones a las camionetas, y hay parte organizativa, aparte tampoco puedes estar pintado así, tenés que estar interactuando.

E. Se juntan en una hamburguesada, cosas así.

P. Claro, yo son muy específicas las cosas a las que puedo sin... desestabilizarme ¿No?

E. Bien, y después ta... otra cosa importante, que ustedes también lo mencionan, que es esto que tu decías de que fue como muy querido. Eso también era como, es como muy de eso, no se puede medir digamos que tan querido o que tan protegido es un niño, pero uno sí puede hacerse una idea de la manera que es cómo recibido en la familia nuclear y extensa y en este caso ta. Es cómo, es un, para mí por lo menos es como muy importante ese dato de saber que él se siente como respaldado digamos, y apoyado, por lo que es su familia en general.

P. Sí, tuvo una piña grande que fue cuando nació la hermana, fue al año, nació la hermana y se quedó sin pecho, se quedó sin teta, y entonces eso fue...

M. Si eso fue una cuestión un error nuestro que en algún momento lo pagaremos.

P. Como que él lo asumió bien pero me da miedo prefiero que grite o algo...

E. ¿Por qué?

M. Porque el tomo teta hasta el día que yo fui al parto de...

E. Y ahí ya paso la otra...

P. Apareció la otra y se quedó sin teta.

M. Y apareció claro y él era... ni caminaba.

P. Pero no dijo ni Ay ¿Eh? Que es lo que más me preocupa.

M. No, lo único que hizo fue que cuando llego la miro y salió corriendo, así (gestualiza) iba de la mano así (se ríe). Pero eso lo del destete que se supone que es una cuestión... fue así... tomó esa noche y yo me fui a tener a...

E. No había opción digamos... y en ese momento no pensaste por ejemplo en que podían los dos ¿Seguir tomando? ¿La nena y él también?

P. Vos sabes que todavía estaba la idea de que un año estaba sobrado. Esto de dos años es nuevo.

E. Es que si un año en realidad...

M. No en realidad claro tenía un año y un mes, no y era como no la verdad que no que siguieran los dos no. No yo creo que tendría que haberle hecho como un destete antes, y no una sustitución.

E. Claro que no sintiera como el impacto tanto.

M. El era chiquito o sea fue el impacto fue en realidad cuando él llegó al sanatorio a verla, miro así dio media vuelta y se quiso ir.

E. Y a ver y alguna, ahora que se acordaron de esto, alguna otra cosita así de que, por las dudas ¿No? De él de niño de estos años previos digamos ahora que esta acá, en cuarto año de escuela, alguna, o un episodio que ustedes crean que le haya pasado que sea importante o algo en relación a él. Quizá no haya, pero por las dudas estoy buscando.

M. No, la ida de... (su hermano) porque... estuvo ahí viviendo con nosotros, puede ser que lo haya...

P. Hubo una seguidilla ahí, que fue cuando... se fue, además se fue la perra, parece poco pero no lo es...

(Abren la puerta y es Sebastián, saluda desde la puerta, se ríe y se va).

P. Se fue la perra, se fue el hermano, este, se fue... (su hermana) como que ha tenido ahí, puede ser ya más grande entonces uno no, no.

M. En casa como que hay una visión...

E. Eso fue ahora más reciente.

M. ...vive con nosotros desde que estamos, desde que él tenía...

P. Si... se fue hace dos años dos años ¿No?

M. Sí.

P. ...se fue hace dos.

M. ... se fue este año. A principio de año.

P. ...se fue este año, fue un año de... como que se le han ido referentes ¿no?

E. Y más si tú decís que el hermano tenía ese lugar también

P. Si, si. No pero lo del hermano es... que raro que no lo hayan detectado.

E. No, lo menciona él pero no especialmente digamos.

M. El juega también.

P. Tiene 20

M. Tiene 20, pasa que hizo un curso de entrenador.

P. Hizo un curso de entrenador allá y se puso a dirigir las inferiores de donde juega.

P. Le quedan 4 materias, viene ahora a prepararlas para ver si puede entrar al IPA bien el próximo año. Ya se viene a vivir ¿No?

E. Ahora la siguiente cuestión va por otro lado. Ustedes tienen algún tipo de religión, o que tipo de creencia, para saber que se le inculca a él desde el hogar en relación a lo que se le podría decir genéricamente como espiritualidad, o sea en la casa eso, en la casa, en la familia de ustedes ¿Eso corre? O son más bien...

P. Más bien no, pero no, no en casa es un humanismo.

E. Más bien laico.

P. No. No nos cuestionamos mucho ese tipo de cosas.

E. Pero no hay, no es que sean ateos tampoco.

P. No yo no. Vos supuestamente.

M. Yo soy un poco más.

E. Lo tuyo es más ateo.

P. Lo que pasa que yo me crie, me eduque con los jesuitas, toda la escuela y todo el liceo.

E. Y esa impronta queda.

P. En el seminario y eso sí te aseguro que queda.

M. Los padres de él si claro, van a misa.

P. Mis viejos si van a misa, mi vieja va a misa ¿no?

E. En ese caso de ellos está bien presente

P. Pero no hace, no hace, digamos no, no, no agita, no es evangelizadora ni nada de eso.

M. Alguna vez mete alguna pero ellos igual lo toman como...

P. “¿Y no lo van a bautizar?”

M. Si claro esas cosas.

E. Ahh no están bautizados por ejemplo.

M. No, no.

P. Los grandes tampoco.

E. Bien, o sea que para Sebastián el tema este de un dios de una religión es algo que está más bien como en un costado.

M. No a veces les explicamos pero desde el punto de vista como histórico digamos, como un cuentito.

E. Entiendo.

P. Pasa que tampoco puedes saber todo lo que, porque, digamos está internet ahí ¿No? Por ahí pueden entrarles montones de curiosidades o inquietudes que nosotros no le despertamos ¿No? O sea eso no significa que, o sea si hay una idea fuerte de trascendencia de la vida individual ¿No? Pero más en el plano del concepto de humanidad o de especie, creer más en...

E. Entiendo, claro, y no tanto el espíritu o la trascendencia.

P. Trascendencia de uno, pero no trascendencia de que uno después que se muere este...

E. Ahí está.

M. O que si no hace esto o lo otro le pasa tal c...

E. Infierno paraíso.

M. Claro

P. Y es un poco politizado también, siempre.

M. Eso sí.

P. Eso sí, toda la familia.

E. El tema de la política esta.

P. Toda la familia si, este, sobretodo porque por el lado de ella son todos comunista por el lado de mis viejos son todos colorados... O sea, este, no es algo que le genere problemas ¿No?

M. No pero son temas que hablamos permanentemente.

E. Que está presente.

P. A la política está siempre presente siempre presente, si viene la madre de ella.

M. En casa la radio esta todo el día, el espectador, de la mañana a la noche esta prendida la radio, una radio en cada habitación, más o menos.

P. Sí, la radio es...

E. Bien, que suerte que te acordaste de eso porque claro, también ayuda a entender como lo de la diferencia de la tele ¿No? Que está suprimida, en cambio la radio sí tiene como vía libre.

M. Ah no, la radio si, vos te movés por la casa y siempre estas escuchando porque...

E. Mirá...

M. Hay... cuatro radios prendidas siempre.

E. Paa...

E.P.M. (Risas)

P. Es grande la casa también ¿No? (Risa)

M. Claro, en el baño, en el escritorio en la cocina y en el cuarto.

E. O sea que el tema de la información ¿Estamos hablando de AM, o FM?

P. AM

E. O sea que el tema de la información está sonando como, literalmente, todo el día.

M. Casi siempre.

P. Todos los temas digamos, no los informativos pero todos los temas de actualidad o de sí, que tienen que ver con la vida política.

M. Nosotros conversamos mucho aparte de eso. Ellos nos escuchan.

P. Ellos nos escuchan conversar de toda la vida. Y sí...largas, largas...

E. Discusiones, charlas.

M. Charlas, discusiones, sí.

E. Bueno... en principio eso era como el esquema. El tema de los amigos, las edades, si juegan en la casa...

P. No tiene muchos amigos, no tiene muchos amigos, porque no tiene muchas actividades.

M. No, no tiene muchos amigos, no. Él tiene a sus amigos del barrio tiene, pero no van a casa.

P. Ta esos son los compañeros.

E. El comenta que juega, que tiene muchos amigos en la casa de la abuela.

M. Sí en la casa de la abuela sí.

P. Que sale a la calle. Ahí la vereda es grande, nosotros vivimos en... (Barrio Cordón) la vereda es así, no hay vereda, y tampoco hay niños.

M. Niños que salgan.

P. Hay peluquerías no más (risa) y entonces en la casa de la abuela una vereda grande más barrio digamos, y en la casa de mis viejos.

M. Pero él no tiene problemas para hacer amigos cuando vamos a... (Balneario) anda con una banda

P. Ah sí cero problema.

M. Y acá creo que también, pero no, no. Aparte acá es complicado porque los amigos viven lejos, por ejemplo al cumpleaños casi que, hicimos cumpleaños y casi que no vinieron porque viven en Paso de la arena en no sé dónde, que las madres se ve que trabajan por acá... este.

P. Si él se hace mucho acento todos en, en las relaciones horizontales así como de hermanos, de compañeros, de amigos, ahí si hay de repente una carga moral ¿No? Transmitida más que desarrollada en su interacción, este, esos factores sí este, siempre como que los pares no, no hay tampoco digamos yo, no, no lo mandamos, órdenes y cosas de ese tipo... No funcionan aparte, no tiene ningún este... sabe que no va a pasar absolutamente nada si no hace lo que, es decir, eso lo tienen re claro desde chiquitito, no se le tocó un pelo nunca.

E. El esquema premio castigo no corre demasiado.

P. No.

M. No, algunas ves le decís si no haces tal cosa no podés ir a la casa de tu abuela. Ese es el peor castigo del mundo, este... pero, claro él sabe que no lo vamos a reventar, entonces...

P. Aunque a veces... (Risa)

E. En la casa de la abuela... porque él decía como que iban muy seguido, tú decías que se quedaban un día a dormir.

M. Se quedaban a dormir. Lo que pasa es que antes iban mucho ahora pero mi madre ahora esta... tiene glaucoma, no ve mucho y este, y como ya como él (señala al padre) está en casa nos organizamos más, Sebastián llega a casa y está él, entonces no tiene por qué cuidarlo mi madre.

E. Claro eso, por un lado yo lo pensaba en su momento, este... que por un lado es una complicación familiar, pero por otro lado también permite ciertas ventajas ¿No?

M. Sí. (Se superponen las voces)

E. Ni que hablar. Por qué vos de ahí adentro claro...

P. Digo, yo estoy acá por los gurises, porque si no, te podes imaginar que si no, no vengo ni loco.

E. Sí en tu caso es agradecimiento doble digamos, por haber venido.

P. (No se entiende)

M. No, aparte él estaba muy pendiente de que él viniera. Me preguntó varias veces: "papá va papá va" entonces este.

E. ¿Cómo te resulto? (Risas). No, la idea tanto con ellos así como ya terminando. La idea tanto con los niños como con los papás, claro yo entiendo que es una cosa extraña ¿No? Venir no saben exactamente a qué... La idea es que se sientan cómodos, tanto los niños como ustedes, porque en definitiva eso redundaba en que estemos todos en un clima como distendido y hablemos más, y salgan más cosas. Así que era como... desde ese lugar y bueno agradecimiento total hacia ustedes, las familias que bueno primero firmaron, que después vienen, me permiten estar con el niño. Porque en realidad no había un conocimiento previo hacia mí y no sabían exactamente... O sea uno puede decir bueno pero esto... y bueno en ese sentido reiterar el agradecimiento por haber permitido, y por haber

venido y bueno. Ahora se está en una etapa de entrevistar a las familias y empezar a cruzar todos los datos que van a empezar a salir, que si bien son seis al intentar profundizar en esos seis, vamos a ver qué cosas hay en común en los niños que tienen estas características. Que otra de las... como ultima así cosa de explicación general de por qué esto, parte de la elección de niños, que entre comillas éxito escolar es una palabra que a mí no me gusta del todo, es porque está lleno de investigaciones de fracaso escolar. Hay muchas, entonces bueno fue como esa idea de: veamos qué pasa con estos otros niños y con la familia de estos otros niños. Y en eso estamos ahora, y gracias a ustedes que lo permitieron.

## Caso 2.1: Entrevista realizada a la madre de Daniela

Entrevista realizada a la mamá de Daniela.

P: Psicólogo.

M: Mamá.

Se le explica la propuesta.

M: (Escucha atentamente moviendo la cabeza) ¿Es un marco de maestría o posgrado?

Se le explica sobre el proyecto de investigación.

M: ¿Después sale una publicación? Está bueno sistematizar el material. Soy maestra en nivel inicial. Estoy estudiando educación inicial. Trabajo en un equipo educativo que son 6 psicólogos y psicólogas, manejo mucho... No y el tema de la educación también tiene mucho que ver. O sea tiene una base psicológica importante. Tengo muchos amigos que entran y salen de la facultad todo el tiempo. Mis amigos más allegados son psicólogos.

P: O sea, que ya estás preparada... Por eso tú me decía sí...

M: Ahora nosotros por ejemplo estamos haciendo una cuestión de la no baja, el tema de grabar, de la exposición en cámara, los spot publicitarios, todas esas cosas estoy como bien acostumbrada, los equipos de extensión también participan.

P: Ah claro.

M: Entonces digo estamos como habituados, pero está bueno es por una buena causa.

P: Bueno a ver... vamos a ver si podemos empezar, ya como más formalmente. Las entrevistas es una pauta también, que se aplica con la familia, con la salvedad de que bueno, cada situación tiene sus particularidades, que se salen de la pauta general. Vamos a empezar entonces con algo como más global. ¿Cómo la describirías tú a ella, a Daniela? ¿Qué me podrías decir?

M: Ahhh... ¿Cómo la describo? (se ríe) En primer lugar es una personita muy dulce, extremadamente dulce. Yo siempre le digo vos sos musical Daniela. Todo lo que hace, lo hace en un sentido de la armonía en general, esteee... después es una persona crítica para su edad, (mueve la mano) todo lo analiza, todo lo cuestiona (mueve la mano y se ríe). Este... a veces me cuestiono yo misma, creo un poco también, soy bastante responsable en ese sentido. Ehhh por momentos también hace planteos viste que, me parecen muy maduros para su edad. Quiere saber determinadas cosas que capaz que no está bueno, para mí, yo que sé, yo con ella soy mamá netamente. Me cuestiono todo el tiempo si hago bien, si hago mal, la imagen de la cual ella mamá no... Que más te puedo decir de Daniela, es muy responsable, es muy comprometida con lo que hace. Es muy humana, tiene sentimientos así como profundos, en todo sentido, tanto con sus pares como con otro tipo de seres. Eso también yo creo que nosotros fuimos, como, de alguna forma, criados en el seno de una familia profundamente religiosa, y eso siempre queda, el tema de las matrices de aprendizaje (mueve la mano), todas esas cuestiones siempre te queda. Y yo a veces

también me cuestiono eso, viste por que por momentos siento, está en una etapa ella complicada de su edad, es niña-adolescente, por momentos siento que sufre por todo lo que le pasa que no puede resolver, y porque es tan humana viste, tan... no sé cómo decirte y bueno... que más te puedo decir de ella.

P: ¿Identificas eso que decís, esas características, la identificás contigo algunas de ellas supongo?

M: Y si, la mayoría sí, por momentos es una carga bastante pesada. Este, bueno después trato de conciliar, yo consulto mucho con psicólogos, me apoyo mucho en la terapia.

P: ¿Ah estás haciendo?

M: Sí y con ella también.

P: Ah mirá.

M: Porque yo soy sola con ella viste, tiene un gran conflicto con ese tema, ahora ya no por suerte, pero...

P: Yo después te lo voy a consultar, porque yo apenas lo menciono, y enseguida le cambio el tema, porque noto como que se siente incomodada.

M: Bueno... al principio me pasaba que iba y le decía a la gente que yo no quería hablar de ese tema. No sé por qué yo, pero yo nunca esquivé ese tema, capaz que si tal vez con otro tipo de actitudes, que capaz que no pasa al plano consciente no... No sé, es re perceptiva, es una gurisa que todo lo cuestiona, todo lo analiza, lo observa... No sé yo lo planteo con el psicólogo a eso, me dijo que yo tengo que hablarlo libremente. Yo mirá le digo, yo creo que le hablo libremente en la medida en que me lo pregunte, a mí tampoco me gusta sentarme a dar cátedra, sentarme y decirle a ver Daniela... porque me parece que no está bueno, me parece que hay que acompañar como los procesos. En la medida que ella me pregunte yo creo que siempre estuve para responderle. Ahora no, ella cambió la actitud con respecto a ese tema, es más yo creo que de alguna forma siempre queda pendiente el tema del papá, eh.... Pero se plantea, mamá por ejemplo hace un mes y medio, me pregunta "¿Mama y si papá está muerto?" Me dice...se plantea es la forma en que ella lo traslada no... es la forma en que ella va resolviendo, construyendo, esa figura inexistente.

P: Que no está.

M: No, capaz que también las ganas de ella de que yo sepa más. La verdad que no se sabe del papá, la verdad que no. Yo... Lo que yo pienso ¿No? El no pudo sostener la separación, era muy presente el primer añito de Daniela, no estábamos viviendo juntos estábamos separados, ahí empezó como el deterioro, empezó a ausentarse y a dejar de verla y como que desapareció, y venía una vez cada año. Hasta que yo regularice esa situación obviamente, porque la niña tuvo serios problemas.

P: Y vos también me imagino.

M: Y yo también sí, más o menos cuando vos estás solo como que te vas metiendo cosas adentro y cada tanto las sacas, después cuando, bueno tenés un espacio de terapia canalizas ahí. No me puedo dar mucho el lujo también de... siento como que llevo mucho adelante viste... y eso también me lo cuestiono con respecto a lo vive Daniela, y lo que ve,

porque ella ve viste que yo soy... llevo la casa adelante, soy profesional con lo que hago y no sé si está bueno, todo el tiempo me lo cuestiono.

P: Vos decís como que el peso de poder con todo.

M: Exacto, como se está formando ella como ser, que no tiene por qué que poder con todo digo... No sé si esta tan bueno... Y esto así soy con ella, hablamos y si ella necesita saber algo yo se lo digo, y también muestro mi flaqueza. No es que yo... trato en ese sentido todo lo que ella ve...

P: Por lo menos que no quede como esa cosa de la súper mama, la súper mujer.

M: Viste eso también es algo que pesa mucho, vos sabés que me trae serias dificultades en mi vida. Ta la vamos llevando...

P: Entiendo, no, ta por otro lado tenés que seguir adelante, tenés que resolver de hecho las cosas cotidianas. Lo cual implica... tenés que estar hacia adelante.

M: Uno piensa lo que puede llegar a ser su hijo su hija, trato de no proyectar demasiado. Pero bueno quisiera que de repente pudiera estar más liviana que yo. Como que pudiera dejarse ser más viste, no estar tan preocupada.

P: Es chica igual, una niña todavía.

M: Es una niña muy preocupada, muy preocupada por algunas cuestiones sociales por algunas cuestiones que pasan. Por eso así la defino, es una gurisa re comprometida, súper preocupada por todo lo que la rodea, por sus compañeros. A mí siempre me llamó la atención que por ejemplo ella, las amigas me dicen es mi mejor amiga. Tiene un grupito de seis, su grupito de pertenencia, y todas la denominan su mejor amiga; y yo a eso se lo hago saber, es buenísimo que tus amigas sepan que vos...

P: Te valoren desde ese lugar.

M: Claro porque ella es muy selectiva con sus amistades, con las personas que lleva a casa, las que invita a compartir su espacio. Se da con todo el mundo pero... las amigas es como que hay Daniela, Daniela. Ta yo que sé... se nota que estoy muy orgullosa de mi hija (se ríe)

P: Salió bastante de la primera como mas general de ella, dijiste bastante. La otra que viene tiene que ver con algo que quedo entre paréntesis. El tema de la constitución familiar, yo sé que ustedes viven ustedes. Tengo entendido tu mamá, o sea su abuela que es como la persona de contacto, de referencia familiar.

M: No sé qué abuela te nombró, tiene dos abuelas.

P: Yo le mencioné no sé, le pregunté si veía abuelos o tíos, o algo de eso y me mencionó una abuela, yo no recuerdo exactamente.

M: ... (Dice un nombre)

P: No, no me dijo el nombre. Una abuela.

M: Son dos abuelas

P: A veces voy a lo de mi abuela, los fines de semana.

M: A sí, mi madre. Hay una cuestión familiar complicadísima. Estamos como re solas viste... es la realidad cada tanto va a la casa de su abuela porque yo la llevo y porque yo la traigo. ¿Entendés?

P: Si.

M: O sea no hay como una presencia, yo ya concilié ese tema tuve años de terapia (se ríe) para no sentir determinadas cosas. Ya lo acepté y ya está, estoy en ese camino de que ella se vincule con la hijita de mi hermano que vive ahí también, que es la prima de ella, ¿No sé si te hablo de ella?

P: Me menciona a la prima sí.

M: Para ella es muy importante, porque claro estamos como re solas...

P: Ahh, esperá, me acorde, discúlpame que te corte ella dijo tengo una prima de sangre y una de corazón.

M: No sé... yo no denomino las cosas así (se ríe). Esa es la abuela, bueno es muy complicada la situación... hasta hace un mes y medio fue la mama adoptiva del papá. Disolvió la adopción. Entonces se le cantó un día llevarla, porque tiene una buena relación con Daniela, lo cual me he cuestionado si vale la pena o no. Es de... (Ciudad del interior) es... (Profesional universitaria) no sabemos por qué motivo disolvió la adopción. El padre, bueno, no sé, no está...bueno en fin... Entonces se la llevó a Daniela un día se la llevó, un día sin consultarme y le dijo mirá Daniela yo no soy tu abuela, (se ríe) soy tu abuela de corazón, hay personas que son abuelas de sangre, entonces la niña vino y me dijo "¿Por qué no me dijiste mama?" Y lo le dije Dani yo no hago esas distinciones porque para mí la figura del abuelo es abuelo, no tiene nada que ver, para mí no era importante, capaz en algún momento saltaba el tema desde otro lugar, pero no sentarme a decirte mirá... porque no me parece, los abuelos no pesan por la sangre muchas veces ni las mamás ni los papás. Creo que hay otros vínculos, los afectos son afectos. Entonces ahora desde ese momento, que eso generó todo un eso problema familiar obviamente, entonces desde ese momento ya como que tiene esa discriminación, y esa primita del corazón también tiene que ver con esta señora... y bueno es muy frecuente, se frecuentan mucho porque... se la lleva a... pasan la temporada allá, entonces ta, la adora es una niña de su edad. Es complejo.

P: Y en cuanto a la familia entonces, es como vos decís en realidad son más que nada ustedes, está bueno tu familia.

M: Esa son cosas que arrastro yo creo, mi papa falleció, yo tenía muy buen vínculo con mi padre, excelente, y falleció 10 días después de que nació Daniela. Y a partir de ese momento es como que ya no estuvimos... era con él que más me veía, trabajaba en... yo vivo acá siempre nos vinculábamos todo el tiempo, con la señora también. Ahora la señora se mudó para..., pero me doy cuenta que sí... igual ya te digo no es algo que me quite el sueño como que ya está resuelto, esta aceptado, digo elaborado Ella lo tendrá que elaborar, en algún momento. Sabe que yo la llevo a casa de mi madre, está todo bien y la traigo no, me gusta para que se vincule más que nada con mi sobrina.

P: Claro, si, si, para que no quede ella como...

M: Además me preocupa... a uno le preocupan determinadas cosas...

P: ¿En el largo plazo estás pensando?

M: Y sí a largo plazo...siempre a largo plazo el tema de que no va a tener hermanos, es complicado, sola.

P: Y esto del papá ¿El dejó de comunicarse por ejemplo?

M: Mira él se comunicó, la última vez que la vio a Daniela fue cuando cumplió 3 años que fue al cumpleaños, se apareció así de improviso, por supuesto lo dejé entrar. Era muy presente para ella... no entiendo...Tiene que ver también con la historia de él también, me vengo a enterar después, esteee... no pudo fue un deterioro brutal, no pudo con el abandono, lo vivió como un abandono más, porque él fue adoptado del INAU. Me vengo a enterar en el transcurso del tiempo.

P: Después.

M: Si, nosotros nos conocimos en un programa de televisión por que él era.... Porque yo también canto, incursiono en todo lo que es lo vocal. Y ta ahí nos conocimos empezamos una relación y de esa relación nació Daniela. Pero claro, el gurí divino y bueno la última vez la vio a los 3 años y después como que se fue espaciando y le pusimos por juez un régimen de visitas que nunca respetó. Las últimas veces fueron complicadas... y esto Daniela sabe y lo maneja en la medida que me lo preguntó. El tenía varios trastornos, (se arregla los lentes) consumía alcohol, las últimas veces que la cuidaba ella de chiquitita porque yo trabajaba, y él a veces iba a casa y la cuidaba, después eso ya no lo hizo más. Me robaba plata, o sea tenía como esas conductas viste...se iba a jugar al casino, complicadísimo y desapareció. Yo he llegado a pensar, lo que pasa es que ella me lo va a pedir en cualquier momento el tema de las redes sociales y bueno yo estoy dispuesta a acompañarla en lo que sea, yo estoy dispuesta. Esteee... hasta que ella no me lo pida yo no voy a sentarme a buscar, por qué no, capaz que está bien capaz que está mal, lo hablo en terapia, yo no lo voy a hacer hasta que ella no tenga como esa necesidad. Hace poco me pregunto "¿Mi padre de qué color era?" Yo asocié, por qué la persona que yo estuve era afro, entonces. Esa también fue una situación complicada en el sentido que un tipo muy autoritario viste, peleándola todo el tiempo a ella. Pero lo quiso obviamente, porque estuvo muchos años con ella. Y era afro entonces yo le dije tu padre era re blanquito, es más re parecido a ti.

P: Ese tema entonces bueno...

M: No sé qué querés más saber.

P: No, no, no quiero como profundizar más en eso. Simplemente para ver contigo algo que con ella no daba para detenerse.

M: ¿No habló nada ella de ese tema?

P: No. Se le pregunta, yo sabía que estaban ustedes dos solas, entonces ya tenía cierto cuidado con ella. La intención no es tocar cosas, es como ver determinado perfil. Entonces bueno le pregunto, y la reacción de ella es como que no me habla, solo me niega con la cabeza así y como que no, que no lo veía. Y ta hay como un movimiento así como que

genera algo. Y ahí yo sigo rápidamente con otra cosa, después le pregunto poco después si tiene algún tipo de conocimiento de la familia del papá. Me dice tampoco y ta.

M: Viste que a esta abuela que te digo no la asocia con él, (se cruza de brazos) el día que en la escuela tuvimos que hacer el árbol genealógico fue un caos, ahí es como que... el niño tiene derecho como a construir su historia. Pero no había ningún punto.

P: De referencia.

M: De conexión, el papa nada más porque después los abuelos tenían otro apellido. Yo la trato de educar en el sentido de bueno, a ver Daniela no nos podemos quejar, vamos a aceptar, la vida es ésta como vivimos nosotros, podemos mejorarlo depende de nosotros, de ti y de mí. No podemos lamentarnos, en ese sentido trato de educarla, vamos para adelante y el tema de las responsabilidades también siempre trato de incluirlas: bueno vos tenés esta responsabilidad y yo tengo estas. Si logramos las dos ir adelante, vamos a estar mejor.

P: Vamos a salir adelante.

M: Yo trato de no lamentarme, porque que voy a hacer, no sé si está bien o está mal.

P: Y bueno es la modalidad tuya digamos... cada también es como es, y tiene su temperamento.

M: Lo único que sé que con ella funciona en el sentido, yo no creo que sea una niña que no sea feliz. Yo creo que Daniela es una niña feliz, entonces para mí eso es una tranquilidad. Sabe disfrutar de sus amigas, sabe disfrutar de los momentos de felicidad, se integra con facilidad, participa a su manera ¿Entendés? O sea lleva a delante las actividades que le gustan.

P: Si, totalmente. A ve, sigamos, yo otra cosa que tenía es el tema del nivel educativo, de la familia o padres. Para ver que espejo, o que no espejo tienen ellos. Porque a veces tener un nivel educativo que no sea alto, a veces funciona al revés también, o sea es como una motivación para la familia que los hijos... En el caso tuyo ya me lo dijiste. Porque la intención es ver que expectativas puede haber de parte de la familia, respecto de lo que sería un proceso de escolarización prolongado no, con respecto a ella en este caso. ¿Eso se maneja con ella, sí, el tema de que vas a estudiar después más adelante? Veterinaria ella comentó había visto la facultad de veterinaria con vos.

M: Si porque ella quiso ir, desde chiquitita, cuando tenía 3 años decía que iba a ser veterinaria nunca pensé que fuera a prolongarse tanto. Lo que pasa es lo que te digo nosotros tenemos una gran conexión con todos los seres vivos, con los animales.

P: Por las mascotas dijiste hoy.

M: Con todos los seres, nosotros bichito que vemos no lo sacamos no lo matamos. Eso tiene que ver, lamentablemente a veces lo quiero modificar, porque claro en mi casa eran muy religiosos mi papá era budista, entonces sufrí un papá mucha ausencia de mi papá en la niñez. Pero me quedó mucha cosa porque me llevaba divinamente, o sea eso fue cuando yo era chica, después él se casó, bueno en fin. Pero no sé... Ella tiene como, le encanta todos los animales curarlos, me dice "mama me compras un leuco" viste los leucos de la farmacia y voy a ver y cura... y tiene una valijita con todos los instrumentos y pasa horas.

“Mira el tamaño que tiene”. Pasa horas, le encanta. Y bueno un día me pidió que fuéramos a ver porque a ella le comentaron en una charla que la facultad de veterinaria acá era preciosa que tenía caballitos que en algún momento tuvo ovejitas. Y es verdad quedan los caballos nomás, y bueno justo pasamos por ahí y la vimos. Yo creo que ella sí va a ser.

P: Y eso de repente lo hablan entre ustedes.

M: Lo hablamos.

P: Que va a hacer cuando termine la escuela.

M: (Suena el celular) Pará, perdoná que no saqué... Este sí lo hablamos sí, porque además ella ¿No sé si te contó que estaba estudiando música?

P: Si.

M: Y entonces eso también...

P: Porque esa es la otra profesión, posible.

M: Claro, pero yo trato, a ella siempre le gustó la música pero yo también lucho mucho por eso, es la verdad, mi casa es como muy musical toda, siempre escucho música, instrumentos a la mano y bueno ella le encantó la guitarra ¿Querés estudiar guitarra? Yo deseando que me diga que sí obviamente, y bueno se puso a estudiar guitarra le fue bien, hace dos años ya que estudia.

P: Ah dos años creo que me había dicho un año.

M: No dos años, es el segundo y bueno entonces hablamos siempre de para qué le va a servir este estudio a ella. Porque ella te dice quiero ser veterinaria, guitarrista, si puedo piloto y a veces divaga viste. Entonces ahí como que empezamos a bajar a tierra ¿A ver Dani que es lo que quieres? “Veterinaria”. Todo no se puede hacer en la vida, todo lleva tiempo, y es real que hacer una carrera de facultad acá en Uruguay capaz que te cuesta mucho más que hacerla en otro país por ejemplo, porque los costos de las cosas... le explico y ahí vamos... ¿Entonces para qué me va a servir esto que estudio? Y bueno si vos seguís además de que te gusta y te encanta tal vez podés ser como... es el profesor. Dar clases particulares... Y siempre lo hablamos. La idea es esa... Ella el año que viene ingresa a la escuela municipal de música, porque el profesor le propuso, y ta, lo vamos a seguir paralelo por el vínculo que tiene con él, que no lo quiero cortar por que aprende bien con ese vínculo, lo disfruta. Y bueno después veré o sea...

P: Si, si bien no se explayó mucho en eso, pero lo que dio a entender era que sí, de que para ella era algo... como disfrutable.

M: Es más yo a veces la rezongo, la pongo en penitencia, ahora ya no tanto porque está más grande pero... Una de las cosas que yo utilizaba para que ella se diera cuenta, era el tema de la guitarra, bueno a ver: si vos no sacás esto adelante es tu responsabilidad, la guitarra no corre más. Ella se ponía en camino enseguida porque es una cosa que le encanta

P: Eso no...

M: El profesor tiene una forma muy... muy linda de enseñar a mi modo de ver. Entonces ta... como que se vinculó bien con él.

P: O sea que eso más allá de una afición que comparten ustedes, una cosa ya tuya, bueno que a ella también le gusta, esta también algo que se proyecta, no es simplemente va a clase de guitarra y bueno...

M: Es que o la ayudo a que haga eso, porque si no no tiene sentido, digo yo pienso no, por el simple hecho de disfrutar está bien, pero nosotros estamos en una realidad.... Es como el principio de realidad. Una realidad que no tiramos manteca al techo, entonces tratemos de maximizar.

P: Claro de maximizar los recursos.

M: Y sí, yo trato de educarla en ese camino, viste, de que si ella lo puede a eso utilizar. Está buenísimo que pueda disfrutar, pasarla bien, pero la realidad que a nosotras nos cuesta todo el triple, ya te digo soy sola para todo. Entonces... es complicado pero ella bien, ella es re compañera, es una gurisa que entiende. Impresionante.

P: Ta, así que bueno la cuestión entonces del pensarse para más adelante es algo que sí está presente en ustedes, ya sea por la cuestión de veterinaria como algo más académico, y después por el lado de la guitarra en este caso.

M: No y hablamos del liceo también y todas esas cuestiones.

P: Sí, yo no me acuerdo que fue lo que dijo, yo le pregunté de secundaria.

M: hay una disputa ahí, yo la quiero mandar a liceo público y. me dice: "Yo le pago el liceo privado"...

P: Ella creo que dijo como que sabía a qué liceo iba a ir con una compañera...

M: Ahh claro, a ver eso... yo trato de que cuando ella me pregunta, ehh trato de cuidar sus compañeras. Estas compañera la tiene desde los 5 años. Para mí es muy importante que Daniela no esté sola, o sea ese tema de la soledad a mí me pesa cantidad, me parece súper importante que ella conserve esas amistades, que las cuide, que vayan construyendo cosas. Transitar la adolescencia para ella va a ser mucho más fácil si conserva este grupo, las compañeras y las amigas de ella. Su mejor amiga vive en..., que es... la niña del otro 4º, y bueno estamos proyectando con la mamá de ver qué posibilidades hay de mandarlas al mismo lugar, porque va a ser todo mucho más fácil. Fíjate que es un cambio brutal el tema de secundaria, está complicado yo soy una convencida de que... el tema de que vayas a colegio tampoco te soluciona nada, para mí.

P: No te asegura, no te asegura.

M: Capaz que el tema de la continuidad educativa sí, hay otras cuestiones que a mí también me preocupan que tiene que ver con las gurisas mismo, que andan solas, que ta, que eso no lo va a solucionar ni el privado, ni el público, ni nada. Tiene que ver con la persona, con que amistades esté, y bueno voy en ese camino.

P: Igual te quedan un par de años como para.... No es tanto pero queda, queda.

M: No, se va rápido, se va rapidísimo y bueno... lo vamos a lograr porque estamos en eso con las mamás estuvimos mirando liceos acá porque yo conozco toda la parte, trabaje años en Pocitos, no es que me encante, no... pero bueno los lugares están como mucho más cuidados, los liceos públicos. Las invité vamos a ver si me dan bola (se ríe). Pero bueno, yo la participo de esas cosas, le pregunto eh, a ver qué le parece, ella esta chocha. Vino la abuela y me dijo: que te parece si la mandamos al liceo privado. Ya está...sacarla de su grupo de amigas así de una...

P: Bueno después en todo caso se puede evaluar, la decisión tomada, no tiene que ser tampoco una vez que empieza en el liceo no poder salirse.

M: Bueno además si partimos de la base en que los liceos tienen que hacer hasta ciclo básico nomás y después hay que cambiarla de nuevo, no sé veremos. Lo que plantea ella es que 1º, 2º y 3º sea privado, y después público. Yo no estoy de acuerdo, primero porque yo soy trabajadora del ámbito público, porque estoy convencida ideológicamente de que tiene que ser público, y además que no me parece que soluciona el tema que ella está planteando de la seguridad. Para mí el tema de la seguridad, vos tenés que participar al niño o a la niña de esa cuestión de seguridad, e ir construyendo su propia seguridad. Tiene que aprender a andar en la calle, saber que puede ser malo. O sea ¿Entendes?

P: Perfectamente sí. Digamos que es un tema que puede ser discutible, como toda opinión... (...) Ya lo definirán ustedes que es lo que van a hacer. Bueno después, algo que corroboro, porque vos me vas diciendo, con lo que tiene que ver con las rutinas y hábitos de ustedes.

M: (se ríe) Demasiado, demasiado. Soy muy estructurada, tiene que ver con todo, trato y yo peleo con las estructuras, por momentos... Pero Daniela si desde chiquitita tuvo las rutinas muy marcadas, yo me evaluó permanentemente, y digo pero ya es grande no tengo que ser tan, viste... entonces ta, me dice por ejemplo “¿Mama me puedo acostar 22.30?” Claro porque, yo con el descanso y con el cuidado de ella también soy muy viste... estamos en eso, en la negociación permanente, entonces le digo, si vos te comprometés en levantarte en tiempo y forma de mañana bien, quedate hasta 22, 22.30. Probamos, pero ahora si vos me hacés un problema para de mañana levantarte se cortó acá. Porque el horario de ella es 21.30 para acostarse, casi todas las amigas se acuestan a la misma hora, porque claro el cuerpo ya no les da, están 8 horas acá, hacen otras actividades, de repente la ves que está, viste... ¿Dani estas cansada? No me dice, y se está durmiendo (se ríe) pero claro yo me doy cuenta pero trato de negociar porque si no, no se puede, ella ya es... va a llegar un momento que me va a decir ahhh andá, no me acuesto nada. Cada tanto me dice mamá sos insoportable mamá. Sí soy insoportable pero soy tu madre, me tenés que hacer caso, porque después sino no se levanta, suena el despertador y se queda 15 minutos en la cama, toma el desayuno, porque además acá no lo toma, en realidad lo toma en casa y lo toma acá. Las rutinas son sí como...Ella llega, llegamos a casa ella sabe lo primero que tiene que hacer.

P: Sí lo noté, claramente además, no hay duda sobre eso.

M: Primero tu responsabilidad después hace lo que querés, “pero puedo ver una peli”, hacé lo que querés, andá en bicicleta, andá en patines, mirá videos en YouTube de música - porque le encanta eso- pero primero lo que tenés que hacer

P: La tarea.

M: Lo que tenés que hacer, no sé si es la tarea, ella sabrá.

P: Tarea como en sentido amplio, no solo tarea escolar.

M: Tarea, hábitos de higiene, lo hace primero o lo hace después, no me interesa a mí pero lo hace, eso es clarísimo. Al principio ella a veces está viste como remolona por ejemplo, el tema de la matemática mucho no le gusta. Entonces le cuesta.

P: Tiene más afinidad con el área del lenguaje.

M: Exacto, es excelente, pero bueno...salió igual seleccionada para las olimpiadas, pero le cuesta es una niña que te das cuenta que no le gusta, entonces al no gustarle, cuando no te gusta todo te cuesta, y a veces se frustra. Ante cinco divisiones con dificultad por ejemplo empieza: "Mamá, no puedo mamá, no puedo, no voy a terminar más mamá ", ella pensando que va a estar toda la tarde ahí y no va a poder hacer otra cosa. A ver Daniela vamo´ arriba, 4º año, lo diste, revisa los cuadernos vos hacelo, si vos necesitas ayuda yo te ayudo, te explico, pero hacelo, no me preguntes porque, pensá, si en la clase lo resuelves acá lo podés hacer también. A ver Daniela vos podés hacerlo no digas no puedo, no puedo, no puedo, hacelo con dificultades, resolvelo y después lo vemos, pero en esa línea. Lo que resuelve acá, yo le miro todos los días los cuadernos siempre saca buena nota, en el área de matemáticas, en el área de lenguaje. Bueno ya te digo matemática es un calvario para ella, entonces más o menos le doy una mano. Y ella lo cumple, cumple con todos los acuerdos. Hace lo que tiene que hacer, lo termina, lo soluciona al toque y después hace en la tarde lo que quiera. Eso sí, computadora solo los fines de semana.

P: Ahh cierto... sí ella dice sí.

M: Jugar no, son como pautas, yo a veces no me doy cuenta, son pautas claro como un decanato de pautas cuando entrás a mi casa. Los niños que van a mi casa ya saben, porque claro yo me llevo niños a veces, porque las madres me dicen no te los llevas, si... entonces entran y saben que en la casa de... () esto sí esto no. Y ya saben por qué van desde los 4 o 5 años, y no deja de ser disfrutable para ellos, es lo que le digo a las mamás la tenés sentada ahí, después te venís a quejar, para sacártela de encima, mirando películas o jugando todos los días. Para mi ese estímulo a la larga cuando está mal utilizado no está bueno, entendés. Porque perdés espacio en otras cosas. Bueno Daniela sabe que lo puede hacer pero, los fines de semana, viernes y sábado..

P: Vamos a ver qué pasa con eso cuando sea más adolescente, porque ahí eso...

M: Pero por ejemplo para resolver cosas de la escuela puede usar la computadora, para resolver sus cosas puede usar la computadora obviamente, para investigar, son cosas puntuales. Y bueno después veré... yo que sé...seguramente no me va a dar bola, tendré que buscar otra forma de... No sé.

P: Bueno, tiene que ver con esas pautas que vos decís, conforman una rutina que ella tiene más que clara, no solo clara sino incorporado hasta el punto que sus amiguitas también ya incorporan algunas cosas, que tiene que ver con tu forma de llevar adelante la educación de ella.

M: Yo te digo, yo me cuestiono todo pero... mientras que funcione y nos llevemos bien, y yo vea que ella está bien que es una niña feliz, el día que no empiece a funcionar ahí vemos. Yo era una persona por ejemplo que... ya te digo el nivel de estructura, es impresionante, que tenía.

P: No parece.

M: Sí, no sabés, peleo permanentemente con eso. Era una cosa que yo decía Daniela no puede estar comiendo... el nivel de estructura, un ejemplo así muy por arriba, el tema de comer en la mesa, era una cosa... 10 años tiene a los 7 yo creo que yo, para mí tenía que comer en la mesa. No había forma de que comiera, de visualizar que comiera en otro lado que no fuera la mesa. También tiene que ver con la escuela con el trabajo con niños, es horrible todo se potenciaba en mis estructuras. Un día dije pero porque yo lo hablo con mis compañeros, obviamente intercambio este tipo de cosas que también te ayuda. Eso que tiene de malo, toma el desayuno ahora, toma hace como tres años lo toma sentada en el sillón, en que cambiaba yo me pregunto en que cambiaba si ya tiene incorporado ese hábito, hábitos también sociales, te sentás en la mesa noo, y ahí empecé sí tómalo en donde quieras, la ves y se lo lleva para el cuarto. Que querés que haga o sea ya está.

P: Para vos fue un movimiento hacer ese afloje, por ejemplo.

M: Uff... paa no sabés, lo ves a la distancia y decís pero que cosa, pero no son niveles de estructuras salado. Mira que a mí no me dejaban levantarme de la mesa, era una cuestión viste, era todo muy importante, solemne, no es fácil.

P: No, esas cosas quedan sí, se arraigan en uno.

Y a ver ¿Tiempo libre, que hacen? Paseos, vacaciones, fines de semana, ocio en general.

M: Bueno somos muy adictas a la cultura. Nosotros tenemos que limitarnos a nuestros recursos, generalmente nos vemos bastantes limitadas, todo lo que tiene que ver con... hay un centro cultural de España, por ejemplo, todo lo que sea de bajo costo ya sea en cine, o exposiciones, museos, lo que sea, hacemos uso de todo. Este... teatro nos gustaría más, o sino aire libre, parque, paseos con animales. La verdad que bueno, en algún momento calculo que tendremos más para, más recursos para poder hacer uso de más cosas. Es bastante limitado el asunto, tratamos ya te digo.

P: Pero tienen como... hay familias que son de estar más adentro digamos, o de no hacer tanto este tipo de actividades.

M: Sí, nosotras hasta mediodía estamos (se ríe), eso es como una regla en mi casa los fines de semana, porque, Dani le encanta estar en la cama, se queda los fines de semana. Dibuja, sí, y yo la dejo, que voy hacer. Y sí ahí mira televisión se mira toda la programación. No tenemos cable, o sea es como muy limitada su, pero bueno yo la dejo, porque ta se re descansa. Yo mientras que ella está me levanto temprano hago lo que tengo que hacer, y después salimos en la tarde, pero salimos, salimos, salimos, porque yo odio estar encerrada.

P: Y si estas en invierno por ejemplo ¿Si está feo el día también?

M: Salimos igual, sí. En la medida que queramos las dos, no es que la saco no no... A ella le gusta estar más en casa que a mí, si es por ella... vegeta.

P: Claro por eso de quedarse en la cama, quedarse en la cama un fin de semana

M: Vegeta.

P: Así como: "No quiero ir al Museo, déjame en la cama."

M: Hemos tenido. Sí, ella tiene esa autoridad, los fines de semana son de ella, es más me lo hace saber. A veces hemos tenido que salir y me dice mamá: "Es mi día de descanso, es mi día de descanso", si el mío también bueno tenemos que salir, que vamos hacer. Ahora por ejemplo estamos implementando el tema que a veces hay que hacer mandados temprano y ella se queda, que no lo implementábamos a eso. Bueno que querés hacer vas conmigo, porque vestirse antes del mediodía es todo un laburo los fines de semana, entonces bueno a ver qué hacemos, voy yo porque yo no puedo estar acá, voy a la feria me cierra la feria, bueno ta entonces se queda. Yo voy a la feria que es cerquita vuelvo, son como cosas... hay como movimientos, somos estructuradas pero han habido movimientos que yo observo.

P: No no, ya te lo digo o sea, no se nota (se ríe) en un principio.

M: No, es horrible...

P: Si es así, o sea, bueno es más puertas adentro. Y en ella tampoco, sí tiene esa cosa de nena responsable, claramente ¿No?, Eso sí, uno la ve y ya casi que lo notás, sin que hable.

M: Yo me doy cuenta que ella quiere más responsabilidades, me pide, claro ella me debe de ver a mi a cuatro manos. Yo a veces lo pienso digo, a veces me dice mama le digo Dani tenemos que vivir mejor. Ahora yo tengo una propuesta para coordinar un grupo educativo en donde trabajo, y eso me requiere dos horas más por día.

P: Más tiempo.

M: Y lo hablo con ella y me dice: "mama dale aceptá, aceptá". Si Dani pero tengo que ponerlo en una balanza, pero sí mama vamos a vivir mejor, te lo dice a lo que a mí me cuesta de repente ver, ella lo ve en 2 segundos. Y le digo, esto va a significar que vos vas a tener que irte a casa sola, me vas a tener que esperar y hacer toodo lo que haces ¿Vos estas dispuesta? "Sí cuando empezás" me dice, "cuando empezás", me lo decía ayer, yo ayer se lo comunicué.

P: Bueno, se viene entonces un...

M: Ella quiere más responsabilidades. Yo a veces la traigo mucho, porque veo que de repente claro, cuando está el tiempo conmigo en la calle va en babia entonces tengo ese miedo.

P: Bien, ahora: alguna cosita de ella de cuando era más chica, yo me la imagino siempre más o menos, más allá evidentemente de la cuestión madurativa de ella. Pero quiero decir de chica por ejemplo no creo que haya tenido alguna dificultad con lo que tiene que ver con la marcha, con el lenguaje, control de esfínteres, ese tipo de cosas.

M: Control de esfínteres sí tenía una cuestión muy emocional con el papá, se hizo pichí hasta los 5 años, o sea no continuo viste sino intermitentemente. Aparecía el papá... Fue complicado, controló esfínteres en tiempo y forma pero tuvo esa cuestión viste del tema emocional, fue problemático para todos porque pobrecita era horrible.

P: Y en su momento, discúlpame, pero la relación que vos tenías con su papa, no fue una nena que estaban esperando, fue algo que se dio, ¿Tu embarazo en ese momento?

M: Fue todo un tema no estábamos esperando en ese momento.

P: Me imaginaba que sí por lo que habías dicho.

M: No, no, hacía, teníamos 10 meses de relación, no nos conocíamos mucho, no sé en la terapia saltaron cosas como que yo siempre quería ser madre soltera. Es una cuestión que también puede ser, no sé. Lo que sí al principio no quería saber de nada, o sea pero bueno acepté la idea pero si eso, el tema de Daniela que no significara conformarme en pareja con esta persona era mi miedo total, porque no.

P: Familia constituida.

M: Exacto. Es más, se generó alguna situación ahí porque ya te digo él era... estudiaba en... Esta ahí en... ta no importa era un nivel terciario. Había venido de... para acá con una beca, viste que la gente viene y con casa. El abandonó la beca para quedarse sin casa para venir a instalarse en mi casa, que yo vivía con una amiga. Estaba embarazada sí pero ta, no significaba para mí, capaz habría continuado la relación pero no vivir juntos no, no, no estaba en un momento para, no sé.

P: Aún antes de saber todo lo que se vendría tú ya tenías esa predisposición me estás diciendo, esa cuestión previa aún antes que se complicara.

M: Como yo iba a saber eso. Yo no sabía esas cosas.

P: No, no, pero, no me entendiste bien. Que aún antes de aparecer esas cosas, vos ya tenías como adentro tuyo la idea de que... familia no.

M: Era una cuestión mía estaba con muchos proyectos yo, yo estaba con muchos proyectos estaba estudiando, que nunca dejé de estudiar estaba cantando en muchos lados, fijate que estábamos en un programa de televisión con ese proyecto. Estaba como en otra cosa, con un grupo de amigas, estaba en otra...

P: En otra cosa.

M: En otra sintonía (mueve los brazos). Y él quería como la casa conformada, familia, yo no estaba ni ahí. O sea no tenía nada que ver un hijo una hija. Me parecía que se podía llevar adelante la relación sin tener que... Pero bueno no coincidimos en eso y empezó un caos total.

P: Después sucedió eso. Ta yo te desvié discúlpame. De niña me decías por este tema no, que ella tuvo esa dificultad, después alguna otra cosa, alguna característica de nena más chiquita o sea preescolar algo que te acuerdes.

M: ¿De nena más chiquita?

P: Sí, entre los dos a cinco años como era ella, alguna característica de ella, cómo era.

M: ¿Que no fuera acorde con la edad de ella decís vos?

P: No, no, en general como para ubicarla porque yo tengo una foto de ella ahora del presente. No sé hacia atrás, mínimamente, algún rasgo de ella.

M: Audaz, era una cosa impresionante era una gurisita muy audaz, en todo lo que emprendía no, que conocía se mandaba nomás. Me acuerdo el susto que se pegaron las maestras, la primera vez que fue a la pileta, en un convenio con AEBU, no sabés me llamaron, se tiró de una... Ella vio el agua, y tenía... pará ella empezó... a estar escolarizada a los 5 meses, fue a maternal, 5 meses que yo me tuve que reintegrar al trabajo. Yo cuando ella era chiquita trabajaba en una librería también 4 horas, entonces bueno las maestras me llamaron desesperadas porque incluso hasta se desmayó, tuvo un desmayo.

P: Claro, fue una cosa... que momento.

M: Pero dicen estaba sentadita. Yo estaba segura que no fue por descuido, además hablé con profesores de total confianza, gente que está todo el tiempo cuidando a los niños, más cuando son chiquitos, dicen: ella estaba sentadita y se tiró así, de cabeza (risa) pero además ella siempre fue así audaz. La convocaban para alguna actividad no sabía, tenía 3 años por ejemplo, se utilizaban mucho en el jardín obras de teatro. Ella siempre participaba audazmente, o sea después fue como... eh fue como no queriendo ese nivel de exposición fue como metiéndose, ahora es muy tímida.

P: Yo te iba a decir que no se le nota como algo característico de ella digamos. Se la ve más contenida, tiene que ver con el autocuidado también de algún modo. Como la parte sana digamos de ese repliegue.

M: Igual yo me doy cuenta ella tiene mucho potencial. Ya te digo, por ejemplo tiene una audición pendiente, que todavía no la ha querido hacer, porque tiene vergüenza y tiene nervios. Estamos tratando de ver como desarticulamos eso, con el profesor, que le propuso hacer una audición en el Ateneo, y ella tiene miedo y no sé qué. Sin embargo es una niña que por ejemplo, si yo voy a cantar en algún lado, que canto habitualmente, ella va se sube al escenario conmigo entendés. O sea canto desde que yo estaba embarazada. Ella nació y la teníamos en un cochecito arriba en el escenario, es una gurisa que... y sin embargo ese nivel de exposición solita no lo quiere, no sé capaz tiene que ver con el vínculo conmigo también, la seguridad misma no.

P: Puede ser.

M: Pero yo le digo mira Dani no podés estar 25 años... Vos haces un arte y está bueno que lo compartas con los demás, si tocas precioso: "no mamá tengo nervios no sé qué". Bueno en algún momento te va a tocar porque si vas a audicionar ta vas a tener que tocar, y sino se te va pasar la oportunidad. Pero bueno de chiquita era audaz, yo creo que también que tiene que ver con características de los niños chiquitos viste.

P: Sí, son más lanzados no, no miden el riesgo.

M: Exacto, ella se destacaba por eso, ella se destacaba en su grupo, no había otro más audaz que ella en su grupo, no, no.

P: A ver... lo que es la parte de... esto como una cosa general así lo que es de deporte, actividad física, ella tiene algo aparte de la escuela. ¿Como son ustedes con eso?

M: Yo, bueno nosotras hasta el año pasado veníamos en un ritmo en que como yo trabajaba en dos lugares, cuando yo trabajaba en el segundo lugar ella se quedaba en el club. Pero paramos con eso era un disparate una locura no teníamos tiempo en casa. Hacíamos a las corridas los deberes, entonces paramos con eso coincidió que yo tuve que dejar el otro trabajo por una cuestión de que la directora del jardín se enfermó, y bueno hubo que cerrar el jardín. Entonces dejé y paré con toda la locura y ya no fue al club, es más, no quiero ni verlo el club. Porque para ella no es disfrutable, ella cuando tiene algo impuesto como que... Ahora va con a las amigas de acá y le gusta, el ratito que esta con las amigas viste que hicieron convenio con AEBU, lo disfruta pero llegan las vacaciones y le digo Dani que vamos hacer en las vacaciones. Yo tengo que trabajar y el tiempo que te vas a quedar sola acá, a mí me gustaría que estuvieras en un club.

P: Ahora que lo mencionas claro, porque ¿Cómo haces en las vacaciones con ella, porque vos lo dijiste en esto de estar solas, cuando vos estás trabajando?

M: Mirá, generalmente le pago todas las vacaciones del club, si quiere, ahora ya no puedo, ahora me está diciendo “no, no voy a ir, no voy a ir”. El año pasado fue con Liz que es otra amiguita de acá combinamos con la mamá bueno la convencí para que fuera a la colonia de acá de defensor sporting. Que pasa por qué elegí ese lugar, no por una cuestión económica no tengo muchos recursos pero trato de bueno priorizar otras cuestiones, me pareció que ahí no era tan rígido todo, viste que los clubes generalmente te dicen actividad a tal hora participas a tal hora , ahí ya tenía era como una gran colonia no sé si ustedes conocen,

P: No.

M: Vos entrás y hay como palmeritas, hay quinchitos como para que tomen juguito estén fresquitos no sé qué, estaban esas actividades pero llaman por micrófono y si quieren participar van, no tienen la obligación, pueden hacer uso del espacio para charlar, para o sea me pareció como, le gustó.

P: No lo conozco, suena bien.

M: Sí, claro no era que tenías que participar sí o sí, era como que bueno disfrutá como quieras, estas con tus amigas... me pareció que estaba bueno. Ella lo disfrutó, pero este año se le pregunto y Dani: “que vas hacer en las vacaciones” “no sé no quiero irme, me quiero quedar acá, quiero quedarme en mi cuarto, quedarme en casa.” A mí me da un poco cosa, tantas horas sola, no porque no confíe en ella, confío en ella es súper responsable. Pero ta me parece que no se estaría bueno que hiciera algún tipo de intercambio viste. Yo igual, igual se hace corto yo tengo como 45 días de licencia al año.

P: Bien, supongo que acumularas para esa época.

M: Sí, y bueno y me manejo generalmente le queda un mes, mes y medio para que ir al club. Tampoco es tanto, dos meses máximo alguna vez tuvo que ir.

P: Por lo menos tenés esa posibilidad digamos con la licencia, que es buena. Bueno ya estamos casi eh. Algo ya me había dicho ella del tema de los libros en la vuelta, el lugar que

ocupa para, en este caso ustedes: lo que tiene que ver con la cultura, desde el lado de lo escrito. Ella me dijo que sí que le gusta leer, que leía de noche

M: Si tuviéramos mucha plata compraríamos muchos libros, sí, sí. Es una niña yo la verdad la admiro, yo la admiro la constancia que tiene. Porque te podrás imaginar lo que ahorra es mínimo, y a mí me da gracia porque ella me dice: "Voy a ahorrar para tal cosa" y quién te va a dar para ahorrar (se ríe). Estaba ahorrando para comprarse una biblioteca, porque desborda la biblioteca de ella no sé si te contó.

P: Dijo que tenía una biblioteca, no dijo que desbordaba.

M: No, no, está que en cualquier momento colapsa. Está como ahorrando para eso y claro le doy yo. Y me dice: mamá puedo sacar de la plata esa que tengo para ir a la feria del libro. Sí obvio, siempre vamos a la Feria del libro, y siempre compramos. Ta me agarro como medio corta no sé qué, y le dije si sacá, es tu plata, ta. Y fue y se compró una novela surrealista viste para jóvenes.

P: A ver si fue la que dijo...

M: La del gato.

P: Ah no, algo del dragón.

M: Ah no esa es otra, se la compré el año pasado. Y fue muy gracioso, porque le salió 350 pesos y cuando había salido ya se había leído desde la feria hasta casa 10 hojas. Dani vos estas entendiendo lo que estás leyendo: "sí mamá se trata de esto, de lo otro" No sé porque no me parece un ámbito para caminando (se ríe) por la calle para leer y consumir, o sea me parece que está bueno llegar a casa... Claro eso es lo que a mí me parece, no es lo que le parece a ella, es clarísimo. Entonces me dice: "Sabes una cosa mamá ya voy por la hoja 15. Mañana antes que termine la Feria del libro voy a sacar otros 350 pesos y me voy a comprar la otra." Le digo no pará, pará, pará: qué sentido tiene no terminaste de leer este, espera la feria del libro que está cada, viste, una vez por año o vamos a...

P: A otro lugar.

M: Estuvo ahorrado durante... ponele sin mentirte un mes y medio para comprarse uno sobre mitología así de grande que vino y se lo trajo a la maestra, y la maestra le dijo: "Ayyy yo ni loca gasto esa plata." Y yo me reía, digo ay como le vas a decir eso a la niña, como le vas a decir no gasto en un libro, es para matarla.

P: O sea que tiene, me confirmás que tiene un interés muy fuerte por todo lo que es la lectura.

M: Sí, por suerte yo me acuerdo que le compraba comics y libritos y cositas pero nunca pensé que fuera a ser... y como lee, lee espectacular, lee mejor que yo.

P: Y sí, si tiene además como ese uso de la lectura, digamos ese hábito.

M: Pero hay personas que tienen el uso de la lectura... y no sé en qué va, vos sabes, no sé.

P: En que decís, a ver porque no sé si te entiendo.

M: No sé en qué va. Como lee, con que fluidez, con qué.

P: ¿Con la velocidad por ejemplo que puede leer?

M: Viste que para leer varias cosas tienen que conjugarse, puedes leer muy bien y no estar entendiendo. Puedes leer sin exclamar, no ella hace el uso completo, no sé si la escuchaste leer pero yo sin mentirte te puedo decir que es la mejor que lee en la clase de ella, porque he estado en actividades y es impresionante. Y todo, a ver la exclamación que usa es como que lo está actuando cuando lo lee y pone, y realmente le interesa te das cuenta percibís un gran interés cuando está leyendo.

P: Claro yo por eso no te entendía porque me imaginaba la lectura silenciosa. Tú te referías a una lectura ya también en voz alta claro, que ella le agrega como esta serie de cosas.

M: Claro sí, sí, es impresionante a mí siempre me llamo la atención eso.

P: Lo cual ya, digo ya con lo que habías contado del tema de los libros... ya eso de por sí ya.

M: Y no tiene faltas de ortografía, no sé si lo pudiste apreciar.

P: No, no.

M: Es una niña que tiene cero falta. Alguna...

P: O sea que tiene una gran fortaleza en lengua. Claramente, de eso no queda ninguna duda. No, fantástico, que querés que te diga (risas) claro bárbaro.

M: Veterinaria, tiene mucha matemática tiene veterinaria (se ríe).

P: Bueno es verdad veterinaria no es tanto así.

M: Yo le digo a ella tiene mucha matemática, no es que te quiera tirar abajo.

P: Biología también no supongo, mucha cuestión biológica.

M: Yo le digo a ella mira que tenés bichitos muertos.

P: Mucho laboratorio también, capaz que tiene. Claro yo pensaba te dije: fantástico pensando en el sentido de los libros desde el lado de la literatura, si le gusta tanto digo. Después verá, y más que no solo le gusta sino que evidentemente al mismo tiempo hay una predisposición para acompañar una habilidad, entonces...

M: Yo me doy cuenta que yo la quise convencer todo el tiempo, todo el tiempo en la feria del libro para que se comprara otra cosa, ella es muy selectiva en lo que se compra.

P: Ta, bueno un par de cositas más, que son más generales. Voy directo: una es la cuestión política. ¿Está presente en ustedes?

M: Pa! Si totalmente, todo el tiempo. Sí, sí.

P: Aha, pero como, una cuestión partidaria, o una política en un sentido más general al término de lo que es política.

M: Bueno para empezar desde el año pasado este año no, me lo tome sabático, pero soy muy militante yo, en este caso... (Organismo del Estado), y bueno ella estuvo yendo conmigo todo el tiempo.

P: Ah claro.

M: Todo el año pasado estuvo yendo al sindicato pero además se ve, se ve, yo creo que se materializa en mi trabajo este año. Ya te digo no estoy militando pero trabajo en un programa, que es un programa nuevo de... se llama programa de... para que el cual fui convocada a partir del año pasado, que es un programa nuevo que depende del.... ¿Qué es lo que hace este programa? (...) Pero que pasa el trabajo (...) se consigue a través de los gremios, no hay otra forma. No lo consigo yo ojo, pero bueno está siempre presente. Nosotros ahora estuvimos participando 3 días de un seminario, nos intercambiaron experiencias a nivel Iberoamericano, vinieron exponentes de Chile, de Argentina y de Brasil en cuanto (...). Daniela estuvo los tres días en el seminario conmigo, o sea en las horas de escuela no, pero digo todo el tiempo como... y el seminario se llamaba (...) Y también vinieron gremios, todo el tiempo está presente de alguna forma la política.

P: Claro, a través de tu actividad que...

M: Capaz que no partidaria.

P: Tal o cual partido, con la bandera, el acto.

M: Pero sí en el tema de la justicia social. En casa es como todo el tiempo, es algo muy importante, la conciencia de clase, la tiene yo creo muy... no porque yo le lavo el cerebro porque me ve, porque sabe, yo le hablo casi siempre a ver Dani somos trabajadores. O lo ve porque me pide algo que no lo puedo comprar, entendés, yo creo que todo lo va como construyendo ella, pero si me preguntás sí creo que sí, cada tanto mira las noticias, y me pregunta mama fulanito es malo, o porque te parece a vos estás de acuerdo. Me mide viste.

P: Claro cuál es tu posición.

M: Yo siempre le hablo desde a mí me parece que no ¿Y por qué? Por tal y tal cosa, trato de no interferir en ese caso en el tema de la política estoy segura que la estoy pudriendo en el sentido de llevarla y traerle. Va a salir lo contrario a mí, generalmente se cansa, trato de no darle más importancia que pero me ve que trabajo todo el tiempo.

P: Eso también son de esas cosas que ella tiene, que trae, lo mismo con la lectura. Si bien que es algo que se educa, esto de tener una conciencia política o una militancia, yo te diría que es algo que se trae o no se trae. Muchas veces más allá de la educación hay gente que no quiere saber absolutamente nada con lo que implica la actividad política en sí, o hay gente totalmente lo contrario, que por ejemplo debe ser tu caso que tienes una afinidad natural a desenvolverse o desarrollarse en ese tipo de ámbitos.

M: Ella ya te digo me pregunta por ejemplo ahora estamos trabajando con la comisión de (...) y lo que te decía con spot publicitarios. Yo soy una persona que trabajo en (...) hace 7 años, me pidieron para uso de los estudiantes y uso de determinadas facultades sino me exponía para un spot, les dije que sí, un spot que tiene que ver con (...). Entonces les dije que sí, ella estuvo ahí, participó me vio, me pregunta. Yo trato, yo a esto lo converso mucho con mi tía que es con una persona que me llevo muy bien, mi tía materna. A ver tía como

hago para explicarle sin interferir, sinceramente trato de no interferir. Me gusta que elabore ella las cosas entendés. Yo puedo decirle desde mí. Y soy bien clarita, vos ya lo vas a entender cuando seas más grande.

P: Claro no tenés una postura de adoctrinarla, me estás diciendo. Sí se trasluce lo que vos sos, inevitablemente, para ella por ejemplo esta faceta.

M: Ella me ha llegado a decir cuando vas a tener un trabajo normal, mama en una zapatería en un supermercado, porque claro no es porque... trabaje mucho tiempo, sino es el tipo de trabajo.

P: Claro una impronta tuya digamos. Los ámbitos en que vos te movés.

M: Me da gracia.

P: Bueno vamos con la última de las pautadas. Como estamos de tiempo nos extendimos...

M: Fue culpa mía yo hablo mucho. (risas)

P: La cuestión... a ver algo mencionaste la cuestión religiosa, la espiritualidad, está presente en la casa. Para ella es algo que ocupe un lugar, si se habla, no se habla...

M: Bueno...yo no soy religiosa, tengo un profundo sentido de la religión fue lo que me quedo así lo interpreto. No profeso en mi interior capaz que sí, no profeso, en casa no se profesa ninguna religión, no se toma partido por nada. Ahora, cada tanto me dice: ¿Mamá vos sos católica, vos crees en dios? Me hace esas preguntas. Y bueno yo le digo: mirá, yo en realidad en las instituciones no creo Daniela, yo creo que bueno, las personas tenemos como a veces la necesidad de creer en algo para llevar adelante determinadas cosas. Se queda por ahí y no me pregunta más nada. Si me sigue preguntando le sigo diciendo. El día que me pregunte: "¿A vos te parece que dios existe?" Ahí se complicó eso es otra cosa, ahí ya entramos en una discusión filosófica, no creo que me la vaya a preguntar. No la inquieta mucho ese tema, a veces le gusta usar cruces...

P: Claro yo cuando dije religión uno lo primero que piensa es en tal o cual iglesia... yo te lo decía en un sentido amplio, de sentido de trascendencia podría ser, pero no es algo que sea parte de la cotidiana de ustedes.

M: No práctica por ejemplo lo que tiene que ver con religión y espiritualidad Yoga.

P: Ah bueno, eso es un sentido de lo religioso, de algún modo.

M: Eso por ejemplo ella lo conoce, es eso en mi casa hay mucha yoga para ver si nos podemos equilibrar, yo hago mucha yoga, entendés o sea, la auto sanación, eso sí viste. Los masajes ella a veces es una niña que está muy contracturada, la he llevado mucho tiempo al traumatólogo. Y nada o sea es todo la carga de la mochila, le duele el cuello. Entonces yo como que le enseñé algunos ejercicios.

P: Está bien.

M: Para que se masajee, y yo le explico esto es la auto sanación, le explico viste, como uno puede desde un lugar del equilibrio, desde un lugar de un lugar particular.

P: Totalmente, no porque además implica un descentramiento de la mente racional, también.

M: Eso lo hacemos, no sé si a eso te referías pero bueno, esa práctica está constante en mi casa. (Risa) Ta, bueno, te dejé, te tiré todo el paquete... hacete cargo. (Risas)

### Caso 3.1: Entrevista realizada a la madre de Tadeo

E: Entrevistador.

M: Madre.

E: Bueno, lo primero que te pregunto así como a nivel general en relación a Tadeo, es cómo lo describirías tú a él... ¿qué me podrías decir de él?

M: Es un niño bueno, responsable, le gusta venir a la escuela, no tiene objeciones, nunca tuvo jamás en la vida objeciones para venir a la escuela, tiene buen relacionamiento con los compañeros, con su maestra, creo que formó un buen grupo...no he tenido nunca...nada que me dijeran, este año un poquiiiito estuvo...no con...nunca tuvo desajustes de conducta pero como que...el tiene un problema que él no vive con su papá, entonces estee en un momento eso como que a él le llegó y tuvo ahí una cosita con la maestra...

E: ¿Eso en qué año me estás diciendo?

M: Ahora...en 4to

E: Ah este año...

M: Él no, en realidad ni lo nombra ni...en su vida como que no existe su papá.

E: Si yo le pregunté algo y nos dijo poquito y ta, no le quise preguntar más nada porque vi que no quería explayar.

M: Él no lo ha expresado, no lo ha dicho no, sabe bien las causas y el por qué pero como que él no pregunta y uno no va a invadirlo y hacerle preguntas que es para lastimarlo o para no...

E: Claro ¿Por qué él no tiene contacto con él?

M: No, hace cuatro años que no tiene ninguna relación con su padre.

E: Ta...

M: Su padre lo que pasa, es que su padre es un adicto a la pasta base.

E: Ah ta...problema serio.

M: Entonces claro yo prefiero que igual en éste momento...ni...ni ahí...porque yo a él lo llevo por un camino (gesticula con sus manos como haciendo un camino) y trato de no demostrarle otras cosas, o sea, él tiene un camino para seguir...y no es otro triste ni nada...pero él lo sufre ¿no?

E: Aja.

M: O sea no lo expresa pero claro, otros niños capaz que están con su papá, pese a que yo tengo mi pareja y que él cumple ese rol...pero claro no es lo mismo...entonces digo tuvo ahí que la maestra dijo "bueno no todos tenemos padre...no todos" digo, no sé si es así para cada niño, cada niño...pero ta, hubo... es eso, como que es un niño que también por ejemplo emm ehh, como que se sobre exige, o sea tiene que llegar a eso si no llega como que se frustra y se pone a llorar o se pone a...

E: Yo te iba a preguntar algo de eso...

M: ¿Ta? Pero le salen las cosas, lo que pasa que a veces no...o quiere apurarse demasiado y no le sale en el momento... ¿ta? O si no se frustra y como que llora, como que eso lo hablamos en casa...

E: De la auto exigencia...

M: Sí, me dijeron, la maestra me habló a mí como primero que no fuera tan exigente...porque yo soy muy exigente, yo le dije que en realidad le exijo lo normal de cualquier niño... pero eso que él hace no o sea, llorar no, si no entiende una cosa la pregunta las veces que sea necesario para entenderlo. Aparte creo que es un niño que problemas de aprendizaje no tiene.

E: No.

M: Ta, entonces este, bueno lo hablamos y creo que esa etapa también, pero creo que fue una etapa que él tuvo...

E: Aja...en éste año...

M: En este año, porque él nunca...nunca tuvo nada.

E: Me imagino sí, porque él tiene una...es uno de los que tiene, como te digo, una trayectoria perfecta porque es Sote en conducta y Sote en rendimiento, en todos los años. Que yo incluso le preguntaba si, tratando de ver justamente eso ¿no? Si era una cuestión más personal de él, una cuestión familiar, hay familias que tienen como mayores grados de exigencia, familias que tienen menos y preguntándole si por ejemplo él contaba que tiene cuatro hermanas.

M: Si.

E: Como era con las hermanas...esa cuestión en la casa, pero no me dijo mucho en realidad.

M: Con todos...con todos...o sea, la otra está recién en nivel inicial de 5, la otra tiene 2 años y medio, va a guardería...y después otra está terminando materias de 6to.

E: Ah es más grande de lo que pensaba.

M: Si si, y la otra está haciendo 4to. Para todos lo que fue el rol de la escuela hasta 6to año, obviamente ahora el liceo, pero hasta 6to año fui la que estuve al firme de no aflojar de seguir de que no hay que quedarse pero viste como es...después entran en la etapa del liceo, de la adolescencia y amistades, me distiendo un poco con el estudio, pero no es que sean malas estudiantes ni que no, o sea la responsabilidad la tienen al igual que él.

E: Y alguna otra característica de él así que vos puedas decir por ejemplo es un niño que es sociable, más bien tímido.

M: No, yo lo hallo como sociable o sea, capaz que de repente a lo primero cuando ve a alguien se pone así (hace un gesto con su cuerpo como mostrando inhibición) pero creo que es cuestión de segundos...

E: De desconfianza capaz...

M: Pero no...

E: Ta y después contaba que le gustaba mucho el tema del fútbol, estaba muy entusiasmado con el tema del fútbol.

M: Sí, justamente ayer jugó también fue el mejor jugador de la etapa y le hicieron un reportaje que salió en la radio, ya es la segunda que le hacen. Salió el martes pasado y ayer le hicieron otro también.

E: Que suerte entonces que le está yendo bien porque de la forma que lo transmitió daba a entender como que realmente le gustaba el fútbol, incluso en un momento que le preguntamos qué le gustaría ser así cuando sea grande, si se imaginaba y lo primero que dijo fue por ese lado...de jugador de fútbol, así que...genial que le vaya bien.

E: Y entonces en relación con la escuela, con esto que decíamos que a él le va tan bien, desde tu punto de vista ¿por qué será que a él le va tan destacado en su rendimiento?

M: Yo pienso que es algo que él trae ya con él, que es algo de él y un poco de la casa, un poco de mí, de también darle una especie de exigencia o sea, de enseñarle una conducta y como es, o sea yo jamás les enseñé que a la escuela si llueve se falta. Ehh ellos me ven a mí que yo tengo una conducta en mi trabajo porque yo no faltó a trabajar ni porque me duele "ay no hoy me duele la cabeza" o " me dormí" en mi casa no existe eso, no es no voy a la escuela porque me dormí.

E: Claro la responsabilidad está presente...

M: Claro, nosotros venimos desde (barrio) o sea... ¿y por qué venimos desde...? Porque claro yo trabajó acá en... (Zona del Centro), siempre trabajé acá y los tengo a todos cerca, pasa algo, como soy yo en realidad la que corro para todo...estoy yo, pero digo...creo que yo les enseñé un ámbito, de una conducta a seguir. De que me tengo que levantar porque es una obligación o sea, él tiene, si yo tengo obligaciones él también tiene obligaciones, los 2 tenemos obligaciones, en distintas cosas pero los 2 tenemos que cumplir con las obligaciones.

E: Eso es algo que él tiene incorporado...

M: Eso es algo que tiene él, porque por ejemplo hoy se levantó cansado porque ayer tuvo una jornada larga que nos acostamos tarde y a lo primero medio como enojado y no sé qué pero después...no hace un berrinche antes de entrar a la escuela, nunca lo hizo "no quiero ir a la escuela" no no...

E: Bien, algo de la familia tú ya me decías, bueno que tú estás con esta pareja tuya, comentaste lo del papá que yo no lo sabía por ejemplo...

M: Pasa que él no lo dice.

E: Y no...después bueno están las...ahí hay 4 nenas en total, 2 bastante chicas y 2 ya más grandes...

M: Sí.

E: Algo más así de la constitución de la familia, algún otro integrante o alguien que esté como más...algún abuelo por ejemplo.

M: Él tiene, en realidad tiene una excelente madrina que fue la que siempre lo...

E: Él mencionó a la madrina es verdad...

M: Siempre la madrina es la que siempre está con él, o sea es todo, y unos abuelos de San José que son abuelos del corazón, en realidad son los papás de la madrina ¿no? Que son los que siguen el vínculo tal cual lo hubiesen conocido desde que recién nació y en realidad todo esto se dio a partir del año y unos meses, que Tadeo iba a mi trabajo y ésta muchacha trabajaba en... y empezó un afecto, un algo, y todo se convirtió en...

E: Como en una especie de familia...

M: Y para la abuela son los nietos, pero nieto igual que cualquier nieto, no hay diferencias no existen diferencias.

E: Claro, porque por parte de la familia del padre entonces...

M: No tiene relación con nadie.

E: Porque eso es una lástima ¿no? Porque si bien el papá está como en esa situación...

M: Claro, ¿pero sabés lo que pasaba? Darle pie a que siguiera con el papá es que la abuela también, porque la madre es madre y a un hijo por más que sea así no lo va a dejar de lado ¿entendés? Entonces era como ir a llevar al niño a un círculo vicioso, a un círculo donde hay una persona que está haciendo daño, o sea, mirá que traté de rehabilitarlo, traté de sacar por él como persona y porque tiene hijos, o sea no pude...yo el rol de madre ya a un adulto no puedo cumplir, yo tengo mis hijos para criar yo en realidad tengo que cuidarlos a ellos, él es grande y bueno ta.

E: Y la familia de él entonces como que no existieron más...

M: Y no no porque digo...como era todo preguntar si lo había visto, si estaba, si había comido, no...ta y ta. Yo tengo otras cosas, yo...a mí si yo no trabajo nadie me traía la comida de ellos y las cosas de ellos, nadie los venía a buscar a la escuela, nadie los levantaba, o sea siempre fui sola para ellos entonces hay como un...

E: Que se truncó...

M: Y está y él no pregunta, no sé si está bueno que no pegunte, porque no sé adentro hasta dónde esté afectado ves. Porque yo pensaba llevarlo a un Psicólogo a ver si expresa algo, o dice algo... no sé qué decirte.

E: Te consulto sobre...ah perdón me olvidé del tema de la familia, el tema del trabajo tu decías que trabajás en... y él nos comentó que el padraastro era director técnico de fútbol también ¿puede ser?

M: Claro, está dirigiendo pero trabaja en...

E: Ahí está. Eso es a lo que se dedican los mayores digamos en la casa... ¿y vos en... hace mucho que estás trabajando?

M: Si, 20 años.

E: Ah bastante...bien. Y el nivel educativo de ustedes, como para tener una referencia simplemente.

M: Yo hice hasta 5to de Liceo completo, mi pareja hizo hasta 6to y las hermanas están siguiendo.

E: Y en el caso tuyo por ejemplo, ¿qué pasó en su momento que no, que interrumpiste? Por un tema de trabajo, maternidad...

M: No, no, eehh me frustraba mucho o sea a mí me costaba mucho como que el aprendizaje, en mi casa tampoco tuve un contexto familiar muy ahí, un padre alcohólico y yo misma un día le dije a mi madre "mamá llevo a un examen y me pasa que me olvido de todo", estudié, te mataste estudiando me olvido de todo y me frustré yo misma o sea...

E: Un sufrimiento era...

M: Y si, y claro porque todo el mundo veía que todo el mundo avanzaba y yo me quedaba entonces ta, y ahora lo que me pasa con él es que a mí lo que él hace a mí me enorgullece, igual que lo que hace cualquiera de mis hijos porque claro era lo que yo capaz que también hubiese querido hacer y me costó tanto. Por eso capaz que también la exigencia o el seguir con ellos "dale vamos", los deberes, no se te puede olvidar esto no se te puede olvidar lo otro, porque a mí me hubiese gustado también haber sido, y claro yo me sentí frustrada y dije: no, no puedo más, porque para sentirme mal...

E: Y ahí empezaste a trabajar tiempo después...

M: Y ahí después empecé a trabajar...

E: Descartaste completamente entonces...

M: Si porque me...

E: Por eso que dijiste.

M: Y viste que yo no lo uso para ellos pero los padres a veces son crueles y te dicen: "sos una burra, sos esto" y eso mismo, el burro el no sé qué te va quedando en la cabeza ¿no?

E: ¿Y alguna otra persona de la familia, cercana a él me refiero significativa para él que haya continuado con los estudios, o no, no hay?

M: No.

E: Era simplemente como para tener un marco.

M: Las que están siguiendo obviamente son las hermanas, por ejemplo una tiene la decisión de seguir nutrición que es la que está en 6to ¿no?, y tendría que haber entrado este año pero por dos materias no pudo.

E: Ahora en relación a lo que son las rutinas y los hábitos familiares. Yo supongo que toda familia tiene un nivel de organización, digamos, pero en el caso de ustedes hay una rutina que es como fija, de lunes a viernes...

M: Si. Pasa que todos tenemos que cumplir horarios y ya seis y media de la mañana yo los estoy levantando porque a las siete, siete y cuarto como mucho tenemos que estar en la parada. Para que ellos lleguen a la escuela en su hora y que yo pueda llegar a llevar a la chica a la guardería y seguir para el trabajo, que ahora como Tadeo es responsable, porque la hermana es hiperactiva, o sea, es de un lado al otro uno muy tranquilo y la otra todo lo contrario. Fui viendo como ella venía con él, qué le parecía, entonces ahora lo que hacemos en que yo en vez de bajarme del ómnibus, a veces si venimos en el... (Línea de ómnibus) bajás acá a la vuelta ¿no? O sea ellos se bajan los dos y ellos siguen para la escuela, y si no venimos en el... que yo me bajo en... y ellos también se bajan solos se ponen bien contra la pared hacen todo lo que les enseñé, esperan que no haya nadie y cruzan. Ya a veces que hay una mamá que me conocen de siempre los cruza, pero como vi que él es responsable en eso, bueno y que ella se porta bien, bueno me animé a por lo menos, así yo también...porque sino como que todo era...

E: Claro tenías que bajar después subir...

M: Y yo entro ocho y media también.

E: Y eso éste año lo empezaron a hacer...

M: No, no, esto lo hacemos desde que él empezó la escuela.

E: No pero me refiero de que él vaya con la hermana chica...

M: No él ya lo hacía el año pasado.

E: Aha, porque no todo niño digo... es una responsabilidad.

M: Y a veces si surge alguna oportunidad de que yo por ejemplo, como ser hoy, tengo que hacer otros trámites o algo él se va solo, son contadas con las manos, serán 2 veces, 3 veces más de eso no es. Pero por ejemplo se va solo y ta.

E: Con la hermana...

M: Solo, solo, hoy me la llevo, por lo general no dejo que venga con la hermana todo el viaje hasta casa o se venga de casa hasta acá solo con la hermana no porque me da miedo por ella misma, no por él.

E: Si que de repente salga corriendo ponele y él no la pueda controlar...

M: Sí, porque ella es así, o le haga un berrinche porque es de hacer berrinches, donde le haga un berrinche...con que...

E: Claro, que él no lo pueda manejar...

E: Después él me comentaba cuando yo le preguntaba, eso que vos decías de que se levantaban bastante temprano, también de noche tienen como una, el tema de que se come a tal hora, se duermen a tal hora, eso está como bien marcado ¿no?

M: Si por ejemplo hay días que tenemos práctica de fútbol pero llegamos, hacemos los deberes, bueno reviso todos los cuadernos, hago las cosas, después cuando tiene una hora de práctica por lo general es a las siete y media hasta las ocho y media, después venimos, bañarse, comer y acostarse. Y así no haya ese día práctica, si él no trae deberes y la jornada fue bien y todo, sale un rato afuera, pelotea con los chiquilines y después ta, también es como todo a cierta hora, a las ocho y media a las nueve, se terminó todo.

E: Y ellos ya están como adaptados a...

M: Ya es así.

E: ¿Y con las grandes por ejemplo?

M: También ellas ya tienen su rutina marcada, porque la que está en 4to de Liceo también va al liceo temprano, va de mañana y la otra trabaja y estudia...los días que va al liceo y después los demás días como trabaja en Mc Donalds tiene horarios rotativos y depende de los horarios también llega a una cierta hora y también se acuesta.

E: O sea que en la familia tienen como el tema de las rutinas bien establecido. ¿Y los fines de semana, cómo es?

M: Fines de semana por lo general se levantan, más tarde él, porque las chicas no y bueno después ta se hacen todas las cosas de la casa, después se almuerza y después tenemos fútbol.

E: Ah, o sea que es bastante central el tema del fútbol, porque al ser él como tan entusiasta que por suerte aparte le va tan bien y al estar tu pareja...

M: No pero lo seguimos todos, en ese sentido vamos siempre si estamos los 2 o por ejemplo si él no puede ir siempre, siempre voy yo. Siempre estamos los 2 acompañándolo en todo.

E: Te consulto ahora algo sobre lo que es el tiempo libre, llámese en primera instancia fines de semana que ya me acabás de decir que gira como mucho en torno a esto del fútbol...alguna otra cosa los fines de semana, van a algún lado...o son más bien de quedarse...

M: No, más bien somos de quedarnos por la rutina que tenemos todos los días del ómnibus y que ta que en realidad implica un gasto ¿no?, que boletos para todos...

E: Es cierto son varios, son unos cuantos... (Risas).

M: Implica mucho, y no sólo boletos, que a donde vayas también tenés que llevar algo más y se encarece. Pero él por lo general después del fútbol se va o a la casa de un amigo, por lo general siempre tiene alguien que lo invita, siempre. Y se va y viene los domingos, o viene alguien como este fin de semana a quedarse. Y ta, y el domingo como que es el día un poco más de descanso.

E: ¿Y en vacaciones más largas? Por ejemplo vacaciones de julio, vacaciones de verano...

M: Ahí se me dificulta más, porque en julio todavía hay fútbol, pero por ejemplo en verano como que terminan los campeonatos y ahí se me dificulta porque a veces queda con una de las hermanas mayores y viste como es...quedan todos juntos se pelea uno, se pelea el otro y ta. Y yo tanta licencia para acompañarlos, no tengo. Entonces ta, no tengo otra porque en realidad no tengo a nadie, o sea somos nosotros nomás, no tengo familia que se puedan quedar con ellos.

E: Claro porque los que tu decís estaban en San José...

M: Claro la abuela es...

E: ¿Y de parte de tu familia?

M: No, porque yo tengo un hermano solo y mi cuñada y todos trabajan.

E: Ta, y él llega digamos...ahora tiene 10 años ¿verdad? Si...

M: Nueve

E: Nueve, nueve es verdad que era el más chiquito. Tiene nueve, entonces cuando él llega ya estaban tus dos hijas grandes...

M: Sí.

E: O sea que él es el tercero, el del medio...él cuando llega digamos, fue un niño que se esperaba o no, fue inesperado...

M: No, fue inesperado pero fue lo más lindo que... (Se la nota algo movilizada) no tengo lo qué decirte más allá de todo lo que pasé, es lo más lindo que la vida me dio.

E: Además es el único varón, porque estamos hablando de cinco y tenés uno que es varón.

E: Cuando él era chico, más chico, me refiero los primeros años, ¿alguna característica de él que vos podrías mencionar? Por ejemplo del preescolar ¿qué te acordás de él?

M: Siempre fue un niño muy carismático, muy responsable desde chiquito el todo sabía, él le decían que tenía que llevar una hoja en el aire y él ya sabía que tenía que llevar una hoja. Siempre fue sociable, lo quería todo el mundo, no fue niño de berrinches.

E: Como que siempre se portó bien, podríamos decir, dentro de lo que es un niño ¿no?

M: Si, travesuras o cosas normales, de un niño normal pero no tuve problemas como ser con la otra, que voy al psiquiatra, voy acá, voy allá.

E: Supongo que no habrá tenido ninguna dificultad con el tema, por ejemplo de empezar a caminar.

M: No, el al año y poco ya le saque los pañales y todo y caminar enseguida.

E: Ta, te iba a preguntar eso. ¿El tema de hablar también sin inconvenientes?

M: Si, nunca tuvo ningún problema de expresión ni nada.

E: O sea que de chico, a ver si puedo entender esta idea que me estás transmitiendo de cuando era más chico, como esta cuestión... como te lo digo entre comillas esto de "ser un buen niño" en el sentido de ser responsable, que no se porta mal, que se lleva bien con los demás, querido, ¿esas serían las características de él de cuando era más chiquito también?

M: Si, si el de muy chiquito también viaja con sus abuelos del corazón, que son de San José, siempre desde chiquito. Al año se subió al ómnibus y también fue como que uno le enseñó a ser un poco también desprendido, no tan aferrado a uno, que el conociera otras cosas, que se diera con otra gente. Siempre les permití, por ejemplo, conociendo la familia, ir a quedarse a otro lado o que vengan. Siempre le permití porque uno nunca sabe y a lo que nosotros somos nada más que nosotros, digo... esta bueno que él por lo menos tenga a alguien más porque es como te digo, uno nunca sabe las vueltas. Y ta, la otra, como soy yo sola, que estén tan aferrados a mí, ni a mí tampoco me hace bien.

E: ¿Y con las hermanas él cómo es? Porque las hermanas son bastante mayores que él, sobre todo la que está terminando el liceo. ¿Cómo es de llevarse con ellas?

M: Bien, tienen peleas pero peleas porque él las judea o les hace algo o ellas a él. Pero "mi hermano divino", lo abrazan, le dan besos, o sea tienen creo que peleas normales de cualquier hermano pero nada para destacar que digamos.

E: Algún este... a ver esto por las dudas, ¿algún juguete preferido que él hubiera tenido durante varios años o por un tiempo prolongado que hubiera elegido, o no?

M: No, siempre es la pelota.

E: Claro.

M: O sea no hay lo que vos le des, lo que te pida no, el termina en la pelota. Él pasa jugando a la pelota.

E: ¿Siempre le gusto así tanto como ahora?

M: Si, el empezó a las cuatro años a jugar al fútbol. A lo primero entraba y lloraba hasta que se le fue pasando. A lo primero eran como autitos así pero ahora los juguetes no le llaman la atención.

E: Fútbol.

M: El fútbol...

E: ¿Tema de video juegos, computadora y eso?

M: Si, tenemos computadora nomas y tiene un estilo Nintendo Wii pero cómo que está ahí y no... te pide un Play pero ya le dije que por ahora, el Play no puedo.

E: ¿Es por un tema económico o más bien por un tema de que no te guste?

M: Económico y que le dije que cuando son las vacaciones, las vacaciones son para disfrutarlas y no para estar engeguedado en un.... Porque ya tuvo la experiencia con la XO de que es tanto el fanatismo, tanto el fanatismo que las teclas así (gestualiza) y un día no sé que le hizo así en la pantalla pero el fanatismo del juego. El año pasado fue, que las

maestras no me quisieron decir nada para que no le dijera nada. Como nunca hubo que decirle, para que yo no le fuera a rezongar porque yo le dije “el día que se te rompa porque tú te pusiste fanático con el juego y la rompas por eso, yo no voy a ir a arreglártela. Y claro se la escondieron como que se le había caído, después él lo que tiene que cuando pasan las cosas enseguida te lo cuenta o si le fue algo mal, no termina creo que de salir del escalón de la escuela que ya se está poniendo a llorar, a contarte lo que pasó. Me pasó este año, que no sé qué estaban haciendo los chiquilines, y él es como todos, es bueno pero a veces... es un niño ¿no? Entonces no sé si él se rió y la maestra los puso a todos sin recreo por un mes y entre todos estaba él.

E: ¿Qué fue lo que pasó porque fue grave un mes sin recreo? ¿Qué hicieron?

M: No sé cómo riéndose, no sé qué había hecho uno y todos se rieron, y la maestra puso como un “hasta acá” y él sin querer claro, es cómo otros niños, los demás se rieron y él se rió. La maestra dejó a todos sin recreo y el salió llorando de una forma que yo le dije “¿qué te pasa porque no entiendo porque sales llorando de esta forma? Y él seguía llorando. “Pero contáme, si vos me contás qué te pasa...” Enseguida salió la maestra y le digo “¿maestra que pasó que llora de esta forma?”, “no” dice... “se estaban riendo y él cómo que acompañó a reírse pero no, él es divino, no va para él lo que pasa que yo tengo que decirle a todos en general”. Lloro con un sentimiento que parece que se había mandado una adentro de la Escuela lo que nunca había hecho. Entonces dice “no, quedate tranquilo Tadeo que no es nada”. Es un niño que no termina de salir, cuando te está contando si hay algo que no debió hacer.

E: Mirá, si porque es como curioso eso. A mí la maestra, al principio cuando pregunté, empecé a sondear digamos cuales podían ser, me dio como una referencia de cada uno de ellos. Me comentó esto que vos me decís ahora, que a él muchas veces le pasaba cuando un trabajo no le salía la reacción es que se frustra y se ponía cómo a llorar. Me llama la atención, con lo que me decís, que también... no sólo cuando no le sale un trabajo sino con este tipo de cosas, si algo entiende que estuvo mal, como que no se lo guarda y enseguida lo exterioriza.

M: Lo que pasa que hay una cosa que yo les enseñé, yo frente a una verdad te voy a poder ayudar siempre, si vos me mentís, no te puedo ayudar, en una mentira yo no te puedo ayudar. La verdad primero para yo poderte ayudar. Si estuviste mal vamos y enfrentamos el problema. El año pasado también pasó, sin querer una compañera pasó y le hizo así (gestualiza), pero fue sin querer y la chiquilina, claro es como todo, salió diciendo que él le pegó. Es (...) una que está en la clase de él, y conociendo el contexto familiar enseguida me metí a hablar con la maestra a ver qué había pasado porque como ella fue corriendo a decirle a la maestra. Me dice “no, quedate tranquila él hizo así y sin querer ella pasaba y bueno...ta”. Ah bueno le digo, porque él se sintió tan mal de que ella lo acusó de que le había pegado y el “que no, y que no, y que no...” pero ta...

E: ¿Y esta característica la tuvo siempre también?

M: Si.

E: Si, es llamativo, todavía sigue siendo chico este... dentro de todo ¿no?, pero no sé pensando en que el año que viene pensando quinto, sexto, ta... yo no te puedo hacer una

sugerencia en ese sentido porque no lo voy a ver después, pero es llamativo cómo que él si no le sale un trabajo por ejemplo...

M: Pero vos sabes que el tema de las frustraciones ya lo hablamos. Ya le dijimos que en la vida se gana y se pierde, hay que saber perder. Lo que pasa que él a lo que viene cursando sus años tan bien y no tiene dificultades, no tiene ese problema entonces claro, él quiere seguir por la misma línea porque él debe pensar que si hace otra cosa, cómo yo soy exigente pah... ni paliza que le doy o no sé qué se imagina él, y él sabe que no es así. Sólo una vez que él tenía un family, no sé si fue en tercero de escuela, o no en segundo, "tenés que leer Tadeo: "no, no quiero", "tenés que leer", "no, no quiero"... "no querés, bueno perfecto una semana sin el jueguito y se te terminó todo, venís todos los días y vas a leer una hora porque tenés que leer". Y después de ahí a los días ya sabía leer, es como que lo apreté pero digo el tema de las frustraciones ya la hablamos, todos en la vida, hay cosas que nos salen bien, hay cosas que nos salen mal, hay cosas que nos gustan más que otras. Y bueno él tiene que saber manejar sus emociones.

E: Claro porque pensando en, por ejemplo en los años que quedan, si él no llega al nivel que ha tenido hasta ahora, este... yo no sé cómo puede reaccionar.

M: Pero yo pienso que este año él, creo que por la edad o por algo él paso un poco mal referente a su identidad, a preguntarse por su padre o cosas que quizás él no las expresó pero las canalizó por ese lado porque a él le hablaban del padre y lloraba. Entonces me parece que un poco fue por ese lado el problema de él, porque después eso de las frustraciones y de llorar como que no lo volvió a repetir.

E: ¿Y en el fútbol no le pasa eso, o sí?

M: No, en el fútbol si no le sale...

E: ¿Si pierden?

M: Si pierden no, pero si no le sale lo que él quiere se enoja y llora. Bueno..." no te salió, no te salió, al próximo te saldrá ya está, es un juego más allá de que es un campeonato y de que ustedes quieran ganar, tienes que verlo como un juego, como un momento que vos venís a pasarlo bien y nada más".

E: Si, si, tiene que ver con los niveles de exigencia que él tiene sobre sí mismo ¿no?

M: Es lo que le expliqué a la maestra, que a veces no soy yo, ya él tiene marcado su nivel de exigencia y no le puedo decir: no, no, bajálo, no lo puedo, o sea él tiene que aprender a manejarlo.

E: Claro, sí, sí. Por eso lo que yo te decía que lo que le va restando de escuela este... lo ideal es que logre como superar esa cuestión.

M: Pero él es para todo, este... necesita un cuaderno...

E: Porque el liceo aparte si no va a ser una locura con todo el tema de los escritos...

M: "Necesito un cuaderno, un cuaderno, un cuaderno ahora o el material de no sé qué" y todo tiene que ser ya, el sobre de comisión fomento tiene que ser ya, "no, no, no pará,

cuando pueda, te lo voy a poner porque la comisión fomento de pronto no es tan importante como el cuaderno. Tranquilo, las cosas tranquilas, no es todo ya, ya”.

E: Así que responsable.

M: Sí, sí.

E: Bueno ahora aprovecho para preguntarte justo algo... algo de eso del relacionamiento de ustedes, o en este caso tuyo con la escuela, o sea es como puntual o te relacionas un poco más, por ejemplo comisión fomento que nombraste, alguna vez participaste ¿O no?

M: No, no eso no porque no tengo tiempo y tengo los horarios muy contados que tengo que ir a buscar a la chica, a uno al otro y no tengo tiempo para esas cosas.

E: Este... otra pregunta era bueno... actividad física y deportes ya en realidad lo estuvimos viendo, es lo que... la actividad el futbol para él muy importante. Eh... tema de lecturas, algo tú me comentaste ya pero ¿él es de leer en la casa, hay que obligarlo?

M: La madrina le regaló un libro y lo lee, no es una cosa que digas uuhh, pero le da por leer.

E: ¿Ustedes son de leer por ejemplo?

M: No, yo no. Yo sinceramente no tengo tiempo para nada.

E: Estas como a cargo de todo y bueno...

M: Si, o sea la rutina que yo tengo no... con cinco chiquilines no puedo. Digo más allá que dos se manejan solas pero hay tres que no, o sea él sí, él se maneja en algunas cosas solo. Lo que es en los hábitos de higiene, comer o obviamente que le servís y corta y todo, él come solo, se baña solo, se le apronta... lo único que le hago yo, es que le saco la ropa, un pantalón, un buzo y tal cosa y ta, para hacérselo más rápido pero no lo visto ni lo peino ni nada o sea esas cosas las hace él sólo. Pero yo no tengo tiempo como para... si es de estudio porque él lo tiene que hacer sí, o sea lo llevo hasta donde sea, ahí sí pero digo... yo como que sentarme a leer, cuando ya llega la noche y aparte yo ando con crisis de pánico. Date cuenta que yo tomo una medicación cuando llega la noche tomo el remedio y...

E: Y caes. Claro, es una jornada muy larga también.

M: Y si no duermo una cierta cantidad de horas es como que al otro día no, no...

E: No rendís claro. A ver... ya estamos casi terminando. ¿La cuestión religiosa está presente en la familia, una creencia, no necesariamente que sean de ir a tal o cual este...?

M: No, yo siempre fui católica, tengo estampitas y tengo cosas que él ve pero no es una cosa que... o sea tomé comunión pero no es una cosa que como se los puse a ellos.

E: Si bien está presente, tampoco con demasiada fuerza digamos.

M: No, sinceramente no.

E: No son de ir tampoco.

M: No. Creo que él, es más... no recuerdo que haya entrado a una iglesia.

E: ¿Y no es tampoco él de preguntar demasiado sobre eso?

M: No de eso no.

E: Ta... no hay mayor interés. Ta es para saber en la familia que tan presente o no estaba eso, en el caso de ustedes, entonces, no.

M: El igual sabe lo que es pasar por una iglesia y persignarse ¿no?

E: ¿Eso vos lo haces por ejemplo?

M: Yo no pero él me vio un par de veces, yo lo hago por ejemplo cuando pasó por el cementerio, pero... él como que me vio y lo hacía, ahora ya se le fue eso pero él lo hacía. Sabe obviamente lo que es una iglesia pero el entrar adentro y ver lo que es creo que no.

E: ¿Poco y nada o nada?

M: O nada.

E: Nunca pensaste tampoco, como habías dicho que habías hecho la comunión y eso, para él ¿no, o para tus hijos no?

M: No, vos sabes que hace varios años que tengo como la idea de empezar a mandarlos a catequesis por lo menos para que conozcan otra cosa y aprendan otra cosa pero por una cosa o la otra, o a veces los horarios que son los sábados o, a veces, por el fútbol ya tiene como eso marcado porque son campeonatos, son cosas que...

E: Si, si y eso no lo va a dejar de lado bajo ningún concepto. Ta, este... ¿El tema político en la familia?

M: No me interesa sinceramente, no se habla, no les meto ningún partido en la cabeza ni a mí me interesa ni me gusta.

E: Ta. Y esto que comentamos, el tema del fútbol, que para él es como tan importante incluso planteándose para adelante el tema que le gustaría jugar y eso... vos a él de grande... algo comentaste del tema de los estudios, que bueno como vos no terminaste querías que ellos sí ¿en el caso de él vos tenés la idea de que el siga estudiando, o si él quiere ser por el lado del futbol...?

M: Ya le dijimos que si él quiere ser futbolista primero tiene que estudiar si no se le saca el fútbol. O sea para ser futbolista aparte hoy por hoy creo que ya en otras categorías lo que se les están exigiendo es que los gurises estudien, sino estudia no es nada. Es como le dije a él, el futbol mañana se termina, tiene una edad y se termina el fútbol y ¿qué haces? Si no sabes nada no vas a poder hacer nada. O sea tenés que saber más allá del futbol, desenvolverte en otras cosas, hacer otras cosas. Digo el futbol tiene una edad, hasta esa edad podés, después... y tenés que tener suerte porque el futbol es suerte, podés estar maravilloso pero tenés alta y baja, hoy estás allá arriba y mañana estas ahí o en el medio.

E: Si son muy poquitos los que llegan también a poder este...

M: Y eso, tenés que tener a veces padrinos de quien llega, quien no llega y conducta. Es como le dije a él: sin conducta no llegas a nada. Hoy es baby fútbol, mañana sin conducta

no llegás a nada porque ya son prácticas más rigurosas, ya eh... es todo distinto. Hoy lo ves como que te gusta porque es distinto a tener responsabilidad pero no la misma responsabilidad que vas a adquirir cuando seas más grande, cuando vayas avanzando. Y estudiar, la prioridad, por lo menos el liceo y una carrera y algo, algo tenés que hacer. Hoy por hoy no existe no estudiar porque no sos nada, no existe no estudiar y las condiciones creo que para estudiar las tiene, él apoyo si bien no somos una familia de nivel alto ni nada, no somos los de más abajo pero creo que tenemos la ambición de que ellos sean alguien, o sea de que él pueda llegar a ser alguien porque el apoyo y el contexto lo tiene. Es como le dije yo siempre voy a estar, no te voy a decir andáte a trabajar y no estudiés, no, estudiá que yo la lucho de atrás.

E: Eso está como presente la importancia, de seguir.

M: Y a mi hija también, yo le dije seguí estudiando o ahora por ejemplo que está trabajando en Mc Donald, yo le digo usá eso como para saciarte vos de algo que obviamente con la edad quiere o el zapato, o el pantalón, que a veces a mí en lo que tengo se me complica la marca si quisieran, yo no les pongo tampoco la marca del buzo, es lo que hay. Pero ellos ya están en otra edad que el pelo, que esto, es lógico, yo las pasé y no es nada distinto a nadie que le está pasando. Bueno por lo menos ella sabe que se autoabastece para ella, digo acá la luz, el agua, la comida, o sea lo principal no te va a faltar, vos hace lo tuyo pero estudiá. Estudiá pero no porque yo mañana quiera ver yo el título mío ahí. No, es tu... es tu esfuerzo, yo te fui acompañando. Yo creo que soy una madre que estoy presente ya sea en un acto, siempre porque podés preguntar en la escuela. Desde que entraron en la escuela yo soy una madre que siempre estoy presente, en el acto en el que van a hablar la bobería más chiquita lo que sea, siempre estoy presente. Es muy poco lo que habrá dicho no, no puedo porque... no siempre trato de tener ese espacio para ellos estar. Porque el niño, sabes que pasa, cuando vos estas en un acto o algo, el niño levanta la cabeza a ver si está su padre o alguien que lo represente y es lo que yo digo, de mí no pueden decir lo contrario porque siempre estoy.

E: Claro vos en ese sentido entonces, por lo que decías anteriormente, este... que cuando vos eras chicas de repente no tenías eso que vos estás transmitiendo ahora. De alguna manera vos lo revertís y haces, no sé si tanto como lo contrario de lo que te pasó, pero... casi.

M: Y te pesa, porque mirá que yo crecí, ya soy una mujer grande y hay cosas que a mí me hubiese gustado. Por eso capaz que hay muchas emociones que te dan, que ellos te dan, o muchas emociones que a mí me llegan más que cualquier otro padre ¿no? Y también el esfuerzo también, si bien ahora tengo un compañero, pero todo el tiempo de criarlos sola y tratar de que no les falte nada a ninguno ¿no?, que tampoco es fácil. Y enseñarles una conducta a seguir ¿no? En aquel entonces ponerle que la más chiquita no estaba, pero estaban los otros cuatro y seguirle conducta y seguirles, él ahora usa aparatos y él sabe cómo tiene que hacerse su higiene, qué le dijo la ortodontista. Él es responsable y cuando vos vas a la consulta, y le dice tal cosa... él ya lo sabe y él no puede mentirle porque ya sabe que él ya lo sabe, que ella ya se lo explicó y bueno ahí es como le digo "acá arréglese usted con él". Él a los hábitos los tiene todos, si se olvidó de uno llámele la atención usted. Cosa que él vea que hay otro que lo está observando. Entonces... la otra vez le dijo si de los dientes, parece que no te... yo soy una lora lo paso repitiendo después...

E: Hacéte cargo.

M: Claro.

E: Bueno yo... de lo que teníamos pautado hasta acá ya estaríamos.

E: ¿Alguna cosa que quieras agregar de repente, a lo dicho?

M: No.

E: Bueno, muchas gracias.

#### **Caso 4.1: Entrevista realizada a la madre de Laura**

P: Psicólogo.

R: Respuesta de la mamá de la niña.

La mamá no llegó a tiempo a la entrevista, una vez que se la llamó –en el momento- ella confirmó que iría, diciendo que se había olvidado. Según cuenta al llegar, tomó un taxi para estar lo antes posible en la escuela. A pesar de esto se presenta luego muy serena, y además receptiva a la entrevista.

P: Bueno, empiezo: tengo un protocolo de preguntas, que son las mismas para todos, con alguna variación, de acuerdo al niño no.

R: Ta.

P: La más general, la primera, yo te preguntaría cómo la describirías tú a Laura. Así en un sentido amplio.

R: Eh...muy responsable, independiente, no necesita a la madre para hacer las tareas nunca. Este, ta, es una niña prolija, casi en todo. Y siempre quiere destacar. Siempre en los deberes dice ta: “quiero llevar más información de la que necesito”.

P: Claro.

R: O sea que es una niña prolija que, digo si faltó yo ella se va... como a desenvolverse. Siempre le estoy dando pautas yo. Pero ella se desenvuelve muy bien.

P: ¿Resuelve sola si tiene que hacerlo, no se tranca?

R: Si claro, resuelve sola, es independiente, sí. Y tiene sus ideas muy así (gesticula). Me sorprende mucho porque es una niña como adulta en la manera de pensar.

P: Es una niña madura sí, impresiona de esa manera. ¿Alguna otra característica de ella aparte de ser responsable, madura? Que ya es bastante no.

R: Siempre está pegada a mí, es muy mamá, muy mamita. Y ta, porque otra cosa a ver... no, no. Porque vivimos las dos o sea que somos muy pegadas. Por ejemplo bueno le pregunto: ¿cómo te fue? Y todo eso, ella me cuenta todo también. Es otra ventaja, me cuenta todo lo que le pasa.

P: Y esto, algo que ya me lo dijiste pero: ¿Porque te parece entonces que a ella le va bien acá en la escuela? Que tiene ese rendimiento así que siempre destacó.

R: Desde pequeña es así, desde pequeña, desde que tenía... ella vivió con la abuela. Ta yo la tuve que dejar con la abuela de un año a tres años. Pero yo siempre la iba a ver todos los meses. Porque no tenía donde... no tenía una, una casa donde estar. Porque yo vivía acá y ella se fue al interior. Era pequeña pero siempre la abuela le dijo que me dijera mamá y la

iba a ver todos los meses y ta. Y después cuando me la traje a vivir a los tres años y medio, ella ya entró a una jardinera, allá en... (barrio) y siempre desde el primer día destacó.

P: ¿Y tiene que ver con su forma de ser, como responsable para...?

R: Y si...debe ser sí. Si sí.

P: Digo, en parte porque tiene capacidad no...

R: Si, pero desde pequeña...

P: Y en parte porque es una niña que se esfuerza.

R: Claro, desde pequeña fue así, como que destacaba, como que le gustaba. Ella siempre de chiquita, apenas sabía...este tres años y algo: "mamá enseñame", iba en el ómnibus "mamá decime cómo es eso", "mamá me suma"; de todo, "me suma". A los cinco ya sabía leer y escribir.

P: Bastante...se adelantó.

R: Si, se adelantó.

P: Bien, te voy a preguntar algo, a nivel general, de la constitución familiar. Yo tengo entendido que ustedes... están Laura, tú, la mamá, y que hay una abuela, por parte del papá que ella comentó.

R: Hay una abuela que ahora está en casa. Una abuela que la engría mucho, que yo le digo siempre es la responsable de que le de las mañas, las cosas. Porque yo le digo que hay que ponerle límite a los niños. Yo no soy tan estricta pero tá. Ella como es demasiado...demasiado, demasiado así, abierta. O sea si ella quiere papas fritas a la una de la mañana ella se para y le hace sin decir no puedo. Aunque esté en la cama, enferma. O sea es muy...

P: Como que la malcría mucho...

R: La malcría mucho, ella cuando vino a los tres años que vino de... (ciudad al norte del país) cuando me la traje a vivir acá, ella no pedía las cosas, lloraba. Quería esto mmmm, (gesticula imitando llanto) lloraba. Y le fui poniendo límites, ahí la fui cambiando un poco. Porque vino muy mal, o sea mal...

P: Es con esta misma...

R: Abuela que ahora está en casa.

P: Cuando tu (inaudible).

R: Ella es muy buena, es una persona buena. Pero este me la (inaudible)

P: Ta son ustedes tres. Yo una cosa que sí te puedo preguntar a ti, no se lo quise preguntar a ella. ¿El papá de ella, falleció?

R: El padre falleció, a los cuatro años, cuando ella tenía cuatro años y medio...Era militar y falleció en un asesinato en Venezuela. Yo estaba en... (su país de origen) ella era muy

chica y ella no entendía mucho, cuatro años y medio. Igual él estuvo un año por allá que no... El, ella, se llevaban muy bien todo, pero al año que estar allá en Haití, como que ella no lo tomó... no le afectó tal vez tanto. Porque le vi al psicólogo después de lo que pasó y me dijeron que estaba perfecto, que no había nada que...que estaba bien.

P: Mmmhh... Que no había un daño mayor digamos.

R: Claro, que estaba muy bien. Lo, lo asimiló.

P: ¿Y ahora con el paso del tiempo cómo... cómo vive ella esto?

R: Y ahora tiene mucho apego con un tío. Que es como el padre, es menor tiene 27 años Es el hijo de...

P: Es un hermano.

R: Claro, es el hijo de...es mi cuñado, el hermano. Pero, el tal, es una persona muy seria, a pesar de su edad, 27 años. Y ella lo toma como un padre, siempre está: ¿Fulano puedes venir a casa? Y ta, y él... si se porta como un padre. Le dice que has esto que no hagas esto. Llega una hora más o menos a casa pero se va.

P: Ella menciona a un tío, sí.

R: Si.

P: No se detiene como a explicar mucho más.

R: Lo quiere mucho al tío. Es como un padre... es la figura paterna única que tiene ella.

P: Claro porque después son ustedes dos, son mujeres. Y el resto de la familia, tu familia está allá.

R: Si, está allá claro. Vamos, este año fuimos, vamos pero tá. Como que al ir tan lejano no tiene tanto apego como con el tío este.

R: Claro.

R: Que siempre estuvo además. Desde chiquita ella lo vio y todo. Siempre estuvo ahí. Después se vino a vivir acá en Montevideo y desde ella que tiene razón lo ve, y lo ve y lo ve. O sea, ahora como qué, como es la figura paterna.

P: Ta es importante entonces que tenga como esa...posibilidad.

R: Si y él también, son unas personas, para mí correctas, que siempre están ahí prolijas. Haz esto, no hagas lo otro. Para mí ellos ven o sea la manera correcta de ver las cosas y le influye también eso.

P: Bien, una consulta ahora en relación a lo que tiene que ver con lo escolar en ella; y pensando en cómo se valora en la casa, por ejemplo el tema de las notas. O sea, o que a ella le vaya bien. O si se habla como a largo plazo que va a estudiar Laura en los próximos años.

R: Si, lo hablamos, lo hablamos.

P: ¿Cómo juega en ustedes eso?

R: Este, ta. Sí, lo hablamos. Ella también está en inglés, está en el Anglo. Yo nunca me había fijado en las notas. Pero ella siempre llevaba bien, y una vez llegó el segundo semestre en el Anglo vi que estaba un poquito baja. Y después ella se puso a llorar (gesticula imitando llanto): “no, no voy a... mami te prometo que voy a subir las notas”. Y después yo me puse a pensar y le dije ta Laura, es la primera vez que le había retado por las notas. Digo ta mi amor, no importa. O sea, no importa porque digo lo importante es que tu estés bien. No me importa que saques mal, lo importante es que estás bien. Y ta, pero ella siempre pobre se esfuerza.

P: Ella tiene...porque ella llega a comentar incluso que tiene...Claro ella se siente como presionada porque le vaya bien. Eso que vos decías, no. Se esfuerza porque le vaya bien. Entonces claro, en la situación de prueba muchas veces se siente como (inaudible).

R: Sí claro. Ella pobre la vez pasada me dice mamá estuve nerviosa y me puse mal porque no sabía. Y yo le explicaba, le digo: ta calmate. Y me puse a pensar. No mi amor: lo importante es que tu estés bien, no me importa que me traigas las notas bajas. Pero era la primera vez que la reprimía. Porque nunca la había...o sea: “no me traigas las notas bajas no”, nunca le dije.

P: Claro estabas acostumbrada también a que fueran más altas.

R: Claro estaba acostumbrada, estaba acostumbrada y fue en el Anglo no fue acá.

P: Y en cuanto a lo... ¿Se proyecta por ejemplo cuando ella sea grande, o sea que estudie tal o cual cosa?

R: Sí ella me dice siempre como a ella le gustan mucho los números y me dice...le digo ta puedes elegir la carrera que tú quieras: puede ser ingeniería y, o ésta. O sea yo le sugiero. Me dice ah ta, “no, pero me gustaría ser abogada”. Y ella no quiere nada con ingeniería. Quiere ser abogada. Me dice que ella quiere pero puede cambiar de idea. No sé.

P: Claro, es chica.

R: Es chica. Le digo ta mi amor después tú eliges. Y ella siempre está: “no, abogada quiero ser.”

P: Pero es algo que vos tengas presente ¿Por ejemplo que quieras que ella llegue a estudiar cuando sea más grande?

R: Sí me gustaría que ella llegue a estudiar o sea. Ta la meta de todos los padres es que lleguen a una carrera universitaria me parece ¿no?

P: No, porque hay familias que de repente ponen más énfasis en eso, y otras no tanto.

R: Si, no, a mí me gustaría pero ta, todo depende de ella. Eh, no sé.

P: Claro, porque vos tenés como una historia particular, en el sentido digo de ser de otro país, haber llegado acá, no.

R: Claro.

P: Ya eso genera como una...es diferente como para ella también.

R: Si.

P: Y una consulta en relación a tu nivel educativo, en su momento cuando estudiaste. ¿Pudiste estudiar? ¿Te pusiste a trabajar?

R: Sí, estudié. Terminé la secundaria completa. Después hice unos años de Instituto que le dicen allá. Pero no puede terminar porque me pagaba los estudios. Ta mis padres no podían, me pagaba los estudios, y hubo un coso, un paquetazo que le dijeron allá y no pude seguir porque me pagaba la carrera. Y ta, deje ahí y me dedique al comercio.

P: Ahí empezaste con el trabajo.

R: ¿Cómo?

P: A trabajar en el comercio.

R: A trabajar en el comercio sí.

P: ¿Qué tan chica eras ahí?

R: Ahí tenía ya...bueno yo salí de la...a los 16 de la...de la secundaria y empecé a... Ahí después a los 18 ya estaba trabajando. A los 18 o 19 estaba trabajando.

P: Bastante temprano.

R: Claro, bastante temprano.

P: Y de ahí hasta el día de hoy, supongo.

R: Si, de ahí hasta el día de hoy.

P: Bien, el tema de la escuela, el hecho de que esté en esta escuela: ¿es por un tema de trabajo tuyo? ¿de cercanía?

R: Sí, al principio mira, al principio si fue por trabajo, porque yo trabajaba en una casa de familia. Y al principio trabajaba con cama. Pero cuando yo me quise traer a Laura, que compramos un apartamentito con mi marido, quise yo ya, traérmela o sea que no estuviera más con la abuela. Y ta, ahí decidí que ta...que tenía que trabajar y mi patrona me aceptó con ella. Trabajaba allá en Carrasco, y ella estudiaba en Carrasco, en la jardinera de mi patrona. Y después ta, compramos la casita, el apartamento, al tiempo y la trajimos. Ahí yo quería un trabajo con retiro, y mi patrona me dijo que tenía que trabajar ocho horas. Y no podía ocho horas trabajar con ella, porque entraba a primero, y ahí decidí y busqué una escuela de tiempo completo y era ésta. Pero al tiempo digo no, voy a pasar este...ta, yo tengo la casa voy a ver otro trabajo. Así que salí del trabajo y, y me dedique otra vez al comercio.

P:Ella comentó algo sí.

R: Si, me dediqué al comercio, porque al principio ella iba donde mi patrona. Pero no le gustaba mucho ir, a los niños, al tener su casa no le gustaba ir. Así que vi otro trabajo, me dedique al comercio de vuelta. Y ahora paso, pasé más tiempo con ella. Después ta, yo

podía quedarme con ella medio horario, pero estaba sola también, tenía que vérmela con el trabajo y todo eso. Y por ahora pues se acostumbró y ya como el tiempo completo, le digo ta Laura hasta sexto te vas a quedar ahí. Y ella también, como está acostumbrada con los amigos.

P: Si, es la escuela que ella conoce, no.

R: Claro, es la escuela que ella conoce, los amigos, ella como que ta. Al principio hubo algo con la comida, que no quería. El año pasado, o fue hace dos años que... que busqué otra escuela a mitad de año, porque ella estaba como...con la maestra o con la comida era. Y ta, pero no encontré, entonces decidí dejarla porque no encontré escuela para ella. Había muy lejos y todo, ese problema tuvo.

P: Claro, por una cuestión de practicidad y por el horario.

R: Claro por el horario ahora, me sirve; me sirve mucho por el horario. Pero ya, si Dios quiere en el liceo va a tener que ser medio horario.

P: Y con la escuela: ¿Vos tenés un vínculo? O sea ¿De qué manera te vinculás con la escuela? Mínimamente, ¿venís a las reuniones, te comunicas con...?

R: No, mirá vengo todos los días a dejarla a la escuela y, y siempre sé quiénes son los padres, que Laura también me cuenta. ¿Y cómo es ese niño? Le digo ¿y cómo es lo otro? Y esto, y ella me cuenta y le digo: ta, esta amiga Laura como que no te conviene, siempre como que estoy ahí. Mirá y ella me comenta si mamá, que habla o groserías o esto, que no sé cuánto. Y yo como estoy enterada de todo lo que pasa.

P: Y esa, vuelvo un poquitito atrás, esa responsabilidad que tú decías, no. Porque me acordé cuando tú decías esto de los compañeros. Porque ella comenta algo así: que muchas veces los compañeros cuando tenían un rato que el maestro salía, se ponían como a conversar o a jugar y ella no, como que seguía con...

R: No ella no, como que ella, como que es muy...como que, así como yo, que a veces le digo a Laura, debes ser más abierta también. Pero no se puede viste, como que, yo era así, como que muy cohibida.

P: Mas tímida, o para adentro.

R: Claro, para adentro, no sé. Es así Laura.

P: Ella decía: "a veces no soy muy divertida."

R: Ah, sí. Si, ella me dice, a veces yo digo lo mismo, yo digo: no soy muy divertida, porque a veces a mí tampoco no me gusta ni salir a pasear. A veces salgo con ella al cine, salimos, pero cuando nos invitan. Pero no soy, yo lo que digo, no soy muy divertida, mi frase lo que digo y ella seguramente, ella dice lo mismo porque ella como que me copia en algunas cosas.

P: Y tú tenías esa, cuando eras chica ¿Cómo esa auto exigencia que ella tiene ahora?

R: No, mira que no era una alumna sobresaliente. Era una alumna medio. Pero lo que me sacó ella a mí, era lo cohibida. Y yo era más que ella, todavía, era muy cohibida. Era muy calladita, era muy, muy calladita, peor que ella...peor.

P: O sea que esto...yo lo que no...lo que todavía no termino de... Porque vos decís que como estás acostumbrada en realidad a que ella tenga las notas altas, y solo una vez tuviste que decirle, que después pegaste marcha atrás no, porque era la primera.

R: Si, si.

P: No es... la presión que ella siente o la exigencia, que todos lo tenemos. No es que sea de por sí malo. Todos nos exigimos, o nos presionamos para hacer las cosas, no.

R: Si, si, si.

P: Pero que ella la tiene, yo todavía no termino de entender si es algo que es como de ella propio o...

R: Parece que de ella. ¿O? Terminá, disculpá.

P: No, no: o si de la familia también hay como, no se le incita.

R: No, no, nadie. Digo, en la casa vivimos Laura y yo. Y yo no, te juro que a veces me olvido de revisar el cuaderno, y cuando voy todo bien, viste, rara vez te saca bajo o casi nunca.

P: Es muy "prolija" ella además, en general digo.

R: Pero siempre está bien, bien. Yo a veces me olvido y digo paa!! Y ella llega de la escuela y hace los deberes sola. Va a la computadora a veces o esto, o lee libros. La vez pasada yo estaba, porque tengo el negocio, estaba ahí no sé qué estaba haciendo en mi casa, que estoy ocupada, y ella estaba con la abuela en el cuarto. Y después cuando voy había hecho una carpeta enorme, con todo información y todo viste. Como que ella, ella sola hace todo.

P: Si, si, ya viene con ella.

R: Ya viene con ella, eso. Desde chica ella vino con eso.

P: Te consulto una cosita sobre las rutinas o hábitos familiares. Ustedes tienen por ejemplo de lunes a viernes, como una cosa bien pautada todas las semanas o no tanto. ¿O hay un margen ahí que cambia?

R: ¿Cómo así?

P: Claro, por ejemplo que todas las mañanas... digo: el horario escolar define bastante la rutina, ella viene a tal hora y sale a tal hora.

R: Sí, hay rutina, todo igual casi, de lunes a viernes me levanto. Ella se levanta siete y media Laura ta, nunca dice no quiero ir a la escuela. Se levanta, se cambia, salimos a la escuela, siempre quiere llegar temprano también, así que ta. Yo me voy, y se va sola, se va en ómnibus sola. A veces llega al local donde estoy yo ahora, y ahora que está la abuela se va para casa.

P: Ah, o sea que ella se maneja sola, ves yo no me acordaba de eso.

R: Se maneja sola, sí. Va, ahora, por ejemplo, el año pasado fue, que ella ya no quiso venir en camioneta. Quiso venir en ómnibus, así que yo la voy a dejar y ella se regresa sola. Estamos con el celular claro.

P: Ahí va, por las dudas, cualquier cosa.

R: Claro, quedamos que cuando ella se olvide del celular yo vengo a buscarla. Sí hay mucha rutina sí.

P: ¿Y los fines de semana por ejemplo? ¿Son de qué, son de quedarse adentro?

R: Sí, tratamos de salir salvo que el tiempo este feo. Vamos al cine, o salimos por ahí a dar una vuelta, ahora con la abuela. Tratamos de salir. Sí, tratamos siempre de salir.

P: ¿Y en vacaciones, por ejemplo en el verano?

R: En vacaciones sí, hace dos... el año pasado se quedó en (...) con los primos, porque que ella tiene las cinco primas, acá no tiene a nadie, de primos no. Se va para allá, yo me voy para allá, a veces se queda hasta un mes allá. El año pasado estuvimos en...(su país) un mes, y a veces va al local, la dejo durmiendo ahora en vacaciones mediodía, mediodía vengo por ella y me la llevo al local. Así.

P: Se van manejando como así. ¿Y con esto de ir a tu país, a...?

R: Le gusta, le gusta mucho.

P: Si, ella menciona que sí. Pero tienen, o sea, si bien es lejos y hay como esa dificultad de ¿no? irse por esa cantidad de tiempo, además, está lo económico además. O sea tú tratás de ir, una vez cada tanto como que tratás de volver allá.

R: Claro sí, fuimos, estuvimos ahí cuando murió el padre hace siete años. Después fuimos hace dos años y fuimos este año. Este año tal vez vayamos por ahí. Pero a ella le gusta mucho ir, sí estuvimos un mes, como te digo. Este año en enero, enero y febrero casi a la mitad ahí, estuvimos, y tá. Ella quiere ir, le encanta, la comida de allá y todo y le encanta, no sé. Le gusta mucho.

P: Te voy a preguntar alguna referencia a ella de cuando era más chiquita, como era en sus...estas características que yo ahora veo que ella tiene y que vos me estás como corroborando y completando la información. No... no sé nada de cuando era más chica, por ejemplo en la educación preescolar, cuando ella tenía que ir al jardín.

R: Si, entró de cuatro, de tres y algo, cuatro, sí.

P: ¿Y qué características tenía, te acordás en ese momento de ella?

R: ¿Cómo así?

P: ¿Cómo era, en esa época?

R: Era, mirá: estudió en la jardinera de mi patrona, que ella entró más o menos en junio, y está ( nombra al jardín pero no se comprende) allá en Carrasco. Y mi patrona me dice, te la llevo para que vaya aprendiendo. Le digo, ta, ta, no hay problema. Entonces la llevó y a la semana me dice. ¡Pa! Laura sabe más que los niños que estaban antes. Porque en una

semana se aprendía el inglés. Y ellos siempre me decían que era una niña traga, o sea traga le decían. Así que se, y yo iba y todo y ella siempre como te digo estaba ahí: “mamá aprendí esto, mamá aprendí lo otro.”

P: Ya de entrada cuando se vinculó con lo que es lo educativo...

R: Sí, le gustaba mucho, ella misma: “mamá me suma, mamá decime cómo es esto.” Estaba ahí.

P: Interesante, que ya de chiquita, ya fuera como así. Y después el tema, supongo que no habrá tenido inconveniente con el tema de empezar a hablar, de empezar a caminar, el tema del control de esfínteres, o con el baño, hacer pis, esas cosas.

R: Mirá, eso casi le enseñó la abuela. Porque yo hasta...

P: Ah, claro.

R: Antes del año, la pobre. Y cuando yo iba, yo iba todos los meses allá a... y ella ta, se acostumbraba conmigo viste. Si, la abuela le decía que yo era la madre, pero me veía seguido porque era cada mes. Al año ya estaba caminando, sí, al año ya empezó a caminar. O sea, estuve un poquito lejos, pero cada mes trataba yo de ir, de ir para.... Porque trabajaba acá, en Montevideo trabajaba, y no podía ir porque trabajaba con cama. Y pedía los tres días y me iba para allá.

P: ¿Eso fue en el período posterior a que fallece el papá de ella?

R: Claro, después que falleció, sí claro, si, si...No pero él cuando nosotros la trajimos a vivir, él todavía estaba vivo. Él todavía estaba vivo y estuvo con nosotros en el apartamento más o menos un año y él fue de misión; y tá ahí falleció...Ella lo recuerda sí.

P: Te lo... ¿te pregunta cosas de él, así, de vez en cuando, o de ver alguna foto?

R: No, no, ella como que no. Una vez yo la llevé al cementerio y no quiso ir más. No quiere o sea, habla sí de él pero, o sea. Va no, no casi no, yo soy la que hablo. Y ella cuando era chica me acuerdo que yo...siempre me acuerdo, que al mes o dos meses que yo lloraba me acuerdo, y estaba en el placard guardando su ropa, y ella me acuerdo que me decía: “mamá no llores, papito no está en la ropa, ya está en el cielo. Y deja de llorar me decía.” Y ahí como que yo dije tá, no voy a llorar más. Así, ta...y ya.

P: Y en el momento en que ella llega, cuando ustedes estaban juntos: ¿fue, fue como inesperada su llegada o al contrario, fue algo que estaban esperando?

R: ¿Cómo?

P: Que vos quedaras embarazada, digo en su momento.

R: En mi momento, no, fue algo que no, no lo esperábamos no.

P: Apareció, el embarazo.

R: Apareció, sí.

P: Fue así, como lo que sí fue inesperado fue lo que pasó después en todo caso.

R: Claro si, si si.

P: Eso sí, como que estaba fuera de todos los cálculos... ¿Te acordás algún objeto o juguete preferido que haya tenido de chiquita? Con insistencia, me refiero, como que varios años haya subsistido.

R: No, lo que siempre guarda es la ropa que le regaló el padre. Ahora, juguetes preferidos no tiene, juega mucho con miniaturas, pero ahora no tanto. Ahora más con la computadora pero... Siempre por ejemplo tenía ropa que el padre le trajo de Haití. Cuando él falleció y le trajo ropa, championes, campera, y no, no quiere que la regalen, esa ropa.

P: Claro, como que esos objetos para ella tienen como, ese valor.

R: Tienen que quedar sí.

P: Que venían del papá.

R: Claro, ese valor, sí. Como que él se lo trajo, nunca se lo pudo dar, pero vinieron. Después mandaron un paquete de la ropa que traían para ella, como que no quiere darla. Todas las cosas de él, como que no, que no, que la dejen ahí.

P: Está bien, es su manera de tenerlo presente.

R: Claro, sí. Sí. Así que de ahí juguetes aparte, no. No, no. Ella fue siempre muy decidida como yo decía. Andaba siempre con un chupete, que vino no se lo quería sacar para nada porque la abuela, los tres años seguía con el chupete. Pero yo le decía Laura se te van a... porque se le deformaron los dientes. Y un día le digo, ta Laura dame ese chupete y me dice no. Ta bueno un día me dijo: ta mamá, mamá -estaba chiquita- tres años, te voy a dar el chupete, le encantaba mucho la leche y me dice... Le digo ta dámelo, mirá que lo voy a tirar a la basura! Y me dijo si te lo doy y me lo dio. Yo estaba en la cocina y dije, ta, mirá lo voy a guardar, entonces agarré y lo puse en una bolsa, pero hice como si lo puse en una bolsa y lo escondí, digo por las dudas vaya a llorar de noche, porque nunca vivía, vivía con el chupete. Y agarré una bolsa, hice como si lo fuera a tirar, pero lo guardé en realidad, pero de ahí, nunca más me pidió el tete. Le digo que, yo le digo tiene mucha decisión porque nunca más me dijo mamá quiero el tete, ni lloró por el tete, ni me pidió.

P: Punto final.

R: Punto final, nunca más.

P: Y en esa época cuando tú decías que ella vivía allá con la abuela, no, en ese período. ¿Y después cuando en el momento que vos te la podés traer para acá?

R: Ah no, tuve que traer a la abuela. (sonríe). Tuve que traer a la abuela, pero me acuerdo que estuve unas vacaciones que vine a una pensión y me la traje en ese tiempo, la abuela estaba allá todavía. Y yo todavía trabajaba con cama, pero tuve vacaciones. Ella se vino conmigo, pero se acostumbró tanto; se acostumbraba conmigo, y cuando tuve que volver a trabajar la fui a dejar a... y ella lloraba por mí, yo tenía tanta pena. Pero no tenía cómo, una casa donde vivir.

P: No claro.

R: Claro, hasta que compramos la casa y la trajimos. Pero ahí cuando la trajimos vinimos con la abuela. Porque la abuela se iba retirando de a poquito

P: Como, claro, el período de adaptación.

R: Claro ahí lloraba por la abuela: ¿dónde está la abuela? Le decía al padre: ¡quiero a la abuela! Porque era muy abuela, también. Y después poco a poco se fue ya...hasta que se acostumbró. Y la abuela se fue a vivir a... de vuelta.

P: Y ahora...hasta ahora.

R: Hasta ahora, ahora vino la abuela, pero la mamá de él siempre estuvo...o sea viene para mi casa, se va; ahora está, está en casa de vuelta.

P: Claro cómo... sí que desde chiquita ella estuvo...

R: Siempre está, la familia de él siempre como que nosotros vamos. Yo cada mes voy para allá también, todos los meses vamos, casi. El mes pasado fuimos también dos veces, porque a ella le encanta ir a ver a las primas y todo eso.

P: Claro, está buenísimo que tú, al no tener como esa parte de la familia materna...que por lo menos sí, tenga contacto con la otra parte.

R: Sí claro, tiene todas las primas allá y tiene una de...ella tiene 11 y la otra tiene 13,12, 9 y están ahí viste, y hay bebés también, a ella le encanta ir para allá.

P: Claro, la sacás del contexto, del ambiente, está en otro lugar.

R: Sí, claro cuando puedo, trato de llevármela, la llevo, siempre que yo voy la llevo.

P: Una cosa que me acordé ahora, que me salgo un poco de esta parte pero que me llamó la atención, que dice que le gustaban las películas de terror.

R: Ah sí nos gusta a las dos, a mí me gusta y a ella le gustan también.

P: Yo me acuerdo que le decía: pero no te asustás con las películas de terror.

R: No, nos vamos a ver al cine: "mamá están dando la película", nosotros vamos a ver. Y no se asusta, bueno, yo le expliqué que no hay que, que todo es grabado. Sí pero.

P: Pero igual llama la atención, una nena y a esta edad.

R: Si en el cine no dejan, "pero entra con usted", le digo sí. Bueno, a mí me gusta y ella tal vez me copia y a ella le gusta, pero no se asusta.

P: No, es que si no, si se asustara no lo resistiría directamente. Tenés que salir del cine.

R: Obvio, no, no, a ella le encanta, le gusta.

P: Yo incluso le hago como una broma, le digo: "pero entonces te asustás más con una prueba de la escuela que con una película de terror". Dijo: "sí".

R: No, no, le encantan las películas de terror, será que a mí me gustan y a ella también. Si, le gustan.

P: El tema de actividad física ¿Tiene, ella? más allá de lo que hay en la escuela ¿o ha tenido antes?

R: No, tuvo natación pero hace dos años. Después la última vez me acuerdo que la llevé a natación acá al BPS que era otro Club y no quiso ir. De entrada no quiso entrar, no sé por qué, ahí como que no quería, no sé. Eso fue mi duda la vez pasada. Digo, ahí como que estaba muy tímida, porque había tanta gente, seguro extraña no sé. Y no quiso entrar y la tuve que al mes, no estuvo ni un mes y la tuve que sacar.

P: No pasaba... ¿pasaba mal, no se adaptó?

R: Y tuve, la tuve en el Anglo, porque digo es otra y sí, por suerte ahora se lleva muy bien con las compañeras.

P: O sea ¿lo que ella tiene, como actividad fuera de la escuela, es el Anglo?

R: El Anglo nada más, sí, porque me pidió que, natación, en estos días, digo ta, te voy a matricular, pero me pidió sí. Me dijo que quería ir. Pero sí, la matriculé, vamos a ver.

P: El tema de la lectura ¿cómo es ella con la lectura? Porque ella dice que lo que es cuentos... o sea ella está muy orientada a la tarea, a resolver la tarea y hacer las tareas escolares.

R: Ajamm, si, si, si.

P: Pero según lo que me dijo, no tanto la lectura de cuentos, como que no, no se engancha tanto. Hasta donde yo entendí. Por eso lo quiero ver contigo.

R: Creo que no tampoco, porque le compré libros terminé de...le digo Laura tienes que terminarlo. Me hace comprar libros pero no los termina. Como que no, me parece que no.

P: O sea ella tiene, en la casa hay libros disponibles para ella entonces, tipo cuentos.

R: Hay algunos sí, no hay tantos. Ahora con el tema de internet. Le digo Laura, vas a internet y buscas todo, digo, no sé. Tiene algunos sí, tenemos algunos; pero no le compré más porque digo, como la internet vas y buscás todo, no le compré más.

P: Te consulto ahora, a ver esto: en la familia, ustedes, básicamente ustedes tres, ahora que, o los dos adultos que son, se puede sumar el tío también: ¿sentido de alguna religión, pertenencia a alguna religión, que los valores de alguna religión estén presentes en la familia?

R: Eh, yo fui bautizada Católica y pero, ta después recibí clases de Testigos. No soy bautizada ni nada, pero ahora como que si, como que no creo en los santos. Pero Laura no sé de chica como que cree en la Virgen, y no le quiero sacar tampoco. O sea decirle, no creas en la Virgen, que no. O sea ella que la Virgen y todo, ella como que es una niña que...o sea yo no le inculqué tampoco eso de la Virgen.

P: Y acá tampoco.

R: Y acá tampoco, y ella como que la Virgen.

P: La abuela ¿por el lado de la abuela será?

R: No tampoco ella tampoco ella nunca habla de religión ni nada. Y ella como que la Virgen, y no le quiero decir Laura no creas o Laura cree en esto. No le quiero inculcar una religión. La dejo ahí. Digo, si mi amor de vez en... me dice: "enséñame a rezar", ella me dice. Y le digo ta, a veces rezamos, a veces yo me olvido porque ando tan con la cabeza ahí que...

P: Claro es algo como que tu no tenés tan presente, en tu vida ahora.

R: No tengo tan presente, si trato de rezar pero interiormente, o sea, creo en Dios. Como que ahora está ella como que flotando un poco, no la quiero llevar a tal religión.

P: Y hay como, no es un tema del cual se hable tampoco demasiado... ¿frecuentemente?

R: No, no hablamos, de eso no hablamos. A veces ella se pone a leer el librito ese de los testigos pero, de niños, se pone a leer.

P: Y en la educación que vos tratás de inculcarle a ella no se "cuela" algo de lo que vos, de los valores de lo religioso.

R: No, religioso no. Lo que le incluyo, no religioso no, solo morales. Trato de que Laura no se miente. Porque la abuela tiene un defecto, es re buena pero, tiende mucho a mentir, la abuela. No sé, le pasamos controlando que ella a veces va al casino, y como que a mí no me gusta, yo lo digo y ella también: "abuela no vayas al casino". Como que trata de que la abuela vaya correctamente, como a mí no me gusta nada de eso, ni que fume, ni que vaya al casino, ni que mienta. Digo, eso es lo peor, y ella también trata que, abuela, la pasa cuidando: no esto, salí a fumar afuera; o siempre trata de cazarle una mentira. Porque la abuela es re-buena pero tiene, o sea miente.

P: Tiene esa característica.

R: Tiene esa característica, miente, y no me gusta a mí que ella, que mi hija: le digo, siempre se dice la verdad, y todo.

P: O sea que vos sos como de, en la manera que la vas educando digo, sos como de tener en cuenta este tipo de cosas a la hora de marcarlas de alguna manera. Dar una pauta.

R: Claro, obvio.

P: ¿En relación a lo político, o la política?

R: No nos importa la política, no. Mujica: ella está a favor de Mujica porque dice que es el presidente de los pobres. Ella como que es una niña tan pobre tan correcta que le gusta Mujica a Laura.

P: ¿Pero no es un tema que...?

R: No es un tema que hablemos ni que nos interese. A mí tampoco, no me interesa. Ni de partidos, ni de nada.

P: Bueno...algo vos que de repente te parece que puedas agregar sobre ella.

R: No, nada, no sé. ¿Tu cómo la ves? Es una niña, que a mí me preocupa que sea tímida, que no se desenvuelva en el futuro. Que sea como yo, yo cuando vine acá recién estuve, medio que conversé y todo, porque era una niña recontra, extrovertida se dice ¿verdad?

Y tengo miedo que ella después cuando llegue, no sé me cambie cuando llegue al liceo. Me gustaría que no, que no me importa como sean las notas. Me importa que sea alegre, divertida.

P: Que se suelte más.

R: Que se suelte más, un poco viste. Eso es lo que me gustaría. ¿Cómo sería? ¿Qué tendría que hacer para que ella se suelte un poco más?

P: Todavía tiene... convengamos está en pleno desarrollo.

R: Tiene cambios, sí, está en cambios.

P: También uno viene con...tiene sus características: algunos son más extrovertidos, otros más introvertidos.

R: Algunos son tan extrovertidos, a mí a veces me gustaría que fuera así, tan alegre. Ella a veces es tan correcta la pobre que me da digo. Tal vez la críe yo así tan correcta, tan...

P: No, es parte de su personalidad en el sentido de ser responsable. Eso ya me parece que va a estar con ella de acá en adelante. Pero es de esperar que cuando, si bien el liceo impacta un poco no. Por el tema que es un lugar nuevo, un sistema nuevo, gente nueva.

R: Claro eso, eso.

P: Que al principio puede ser en el caso de ella...

R: Que cambia.

P: Y el tema de los escritos no, que ahí también va a sufrir con eso.

R: Es diferente.

P: Pero es de esperar también que a medida que la personalidad se vaya consolidando, vaya madurando, con la adolescencia se vaya soltando un poquito más.

P: Pero de todas formas el día de la entrevista ella vino se sentó, se le hicieron las preguntas, y ella...estaba muy cómoda, tranquila.

R: Bien.

P: Y desenvuelta, contestó bien, o sea se explayó en sus respuestas, se expresó...

Tendrías que ver si... si vas viendo que pasa el tiempo y le sigue costando. Por ejemplo hacer como algún otro ensayo, como esto que hiciste, como esto que no funcionó del club que había ido antes.

R: Sí, me sorprendió esa vez porque al Juventus fue bien y esta vez digo pa Dios mío, como que se me vaya a...como tan tímida que no quería entrar. Y lloraba: "no mamá no, no." Entonces digo voy a tratar de mandarla acá, otra vez al Juventus, no, ahora me dijo que no. Me dijo: "no quiero ir al Juventus, quiero ir al BPS." Porque hay menos gente, creo que algo así me dijo: "no hay tanto aglomerío, me dijo."

P: Ahí tenés como esa posibilidad, puede ser por un lado un club deportivo, o de otro tipo, que vos puedas como vincularla con otros grupos de niños de su edad.

R: Claro es lo que quiero, tratar de que se vincule con otros niños para que ella vaya perdiendo, acá como en el Anglo como que ya se...

P: Bueno ahí tenés un...

R: Ya sé: ella dice que van juegan a la mancha, van a la biblioteca; le digo eso está bien, no solamente en el aula. Ella quiere ahora, ir un poquito antes, así juegan, juegan a la mancha son chicas todavía, juegan a la mancha van a la biblioteca, viste está bien.

P: Esas son como buenas señales.

R: Esa es buena señal, por eso te digo, yo siempre estoy preguntando eso. Ya sé los nombres de sus compañeras porque ella me cuenta todo yo le pregunto: que Micaela o que esta Adriana, ya se me más o menos los nombres. Como que ella se está vinculando.

P: Y con el cuerpo de ella ¿ella te comenta si se siente bien? ¿Con la imagen de ella?

R: No a veces dice: "estoy gorda", y le digo no Laura estás flaquita. Pero no es tanto que le preocupe.

P: Se siente bien.

R: Se siente bien. Ahora está creciendo y yo ya le estoy explicando cosas: que le va a suceder esto o lo otro. Y ella me dice ta, no quiere, ella no quiere hablar ahora del tema. Me dice ta, ta, mamá ya sé. Y yo le digo Laura pero esto, pero te va a pasar. Ta, ta mamá ya sé lo que voy a hacer. Le digo me llamas por teléfono: "no mamá, ya se, ya se lo que voy a hacer". Como que yo siempre estoy ahí, pero, ella: "ya sé lo que voy a hacer". Van cambiando, sí.

P: Y después bueno, lo que yo te comentaba, no, está bien que vos la vayas estimulando, por la pregunta que vos hacías digo, está bien que vos la vayas tratando de estimular con otros grupos de referencia. Que ella pueda tener, para que no quede con un solo grupo, o pocas referencias

R: Claro, es chiquita, que se quede, o quede en casa

P: Así vos de alguna manera le abrís la cancha, la obligas.

R: Sí, voy a tratar. Yo trato. Voy a tratar

P: Igualmente, no obstante esto... También, bueno, cada uno es como es. Lo que decíamos no, cada uno tiene sus características.

R: Sí, yo era así también.

P: Ella tiene como esto que vos decís pero también tiene, tiene buenas señales no. Por ejemplo esto del inglés, esto que comentaba ella, que nos contaba Laura también: que al principio le costaba pero que después se soltaba.

R: Sí, en el carné también ponen así.

P: No es una inhibición que tampoco yo te diga que le impida...

R: Sí, no sé, ahora no está tanto. Hasta la maestra me decía: "Laura que era tan calladita, ahora jugando, saltando y yo le digo está bien, bien."

P: Está bien.

R: Alegre.

P: Exactamente, es ahora que tienen que hacer esas cosas. Bueno, estaríamos, yo te agradezco mucho, por haber aceptado.

R: (...)

### **Caso 5.1: Entrevista realizada al padre de Martina**

P: Psicólogo.

R: Respuesta del papá.

Llega a la hora acordada, se dirige con amabilidad. Se le explica que se va a grabar la entrevista para no perder ningún dato relevante en la investigación.

P.: ¿Cómo es ella, Martina, en un sentido amplio?

R: (Pausa prolongada) Son tantas cosas.

P: Me imagino.

R.: Eeeeh, es una niña para mi muy hermosa, una niña vital, eeeh, tiene siempre disposición a aprender y a jugar, sobre todo a jugar, esteee, esteee, es muy muy... muy, esteee, eeeh, como decirte, esteee, establece, esteee, siempre tiende a ser con los demás, esteee, de una manera, esteee, de pronto, a veces un poquito dominante, como es el carácter de ella, pero siempre en un, con un espíritu, noble, bueno, es una niña, esteee, muy buena, muy buena, tiene... por suerte pudimos (ríe), pudo, pudimos inculcarle, eeeh, valores muy importantes que siento que, yo siento personalmente que faltan en la sociedad, este, que eso era lo que temía, que no tuviera ella, pero... pero, en la forma en que ella habla, se expresa, se relaciona con los demás, este, siento que los tiene y los tiene bien, este, bien incorporados, así que...

P: Bueno, es importante eso.

R: Si si no, ni hablar.

P: Ahora, veo que ustedes tienen como un cuidado, digamos, en la forma en que le transmiten las cosas, o qué cosas transmitirle.

R: Si si si, por supuesto, siempre, este, siempre tenemos, esteee, precaución de que, esteee, no, de que lo que vaya incorporando, no, eeeh, sea lo mejor, esteee, digamos, que lo entienda lo mejor posible, esteee, a la altura un poco del entendimiento, lo que ella puede entender, no, y siempre estamos tratando de de de de ver que ella comprenda lo que, lo que, nosotros le decimos. Esteee, porque, esteee, sabemos que en la sociedad, en la televisión, en la charla, los niños traen cosas que traen de los adultos, ellos mismos, esteee, ven en la televisión cosas que de pronto lo interpretan como, ellos, lo perciben pero no lo comprenden realmente en su dimensión, este, real, así que, esteee, siempre estamos a la, siempre tratamos de que comprenda todo lo que está viendo y, o que tienda a preguntarnos eeeh... tienda a preguntarnos lo que ella no entienda y siempre cuestione lo que está mirando, lo que está viendo, sobre todo eso, para que, este, no se quede con cosas que de pronto puedan estar equivocadas.

P: Lo cual hablaría también un control de contenidos, si se quiere, respecto a lo que ella puede ver.

R: Sí, por supuesto, si porque nos, somos concientes de la cantidad de, de, esteee, las nuevas, las nuevas formas de comunicación están muy cargadas de, de, de contenido y de imágenes y de, de cosas que no, muchas veces no... muchas veces, este, pueden dar lugar a mensajes contradictorios en los niños, sobre todo en los niños que son, que son, más, más, esteee, perceptivos y más, esteee, y si se quiere, atentos a este tipo de cosas, no.

P: Sí.

R: Esteee, como padres tenemos que estar al tanto de eso (ríe), sobre todo en tema de Internet, es fundamental.

P: ¿Y con eso cómo hacen?

R: No hay problema con eso, la computadora está a la vista y ella siempre a la vista, esteee, está, está con nosotros y ella ya sabe que cualquier cosa anormal que tenga que ver con contactos o con personas nos tiene que comunicar, eso ya lo sabe, y lo hace.

P: Bien, ya lo incorporó.

R: Sí, por supuesto. Es inevitable eso, eeeh, el contacto con, al estar en contacto con otros compañeros de clase, o sea, no con la familia, porque nosotros... eeeh, esteee, en principio tratamos de que fuera con la familia... el contacto, pero, esteee, fue inevitable incorporar a los compañeros de clase y a su vez los compañeros tienen otros contactos, que a su vez la van a ver a ella, es inevitable que siempre surja algún contacto, algún llamado, alguna cosa, entonces tá.

P: Como la lógica misma del sistema, funciona así.

R: Sí sí, ni hablar. Esteee, así que, esteee... esteee, así que, eeeh, así de esa manera llevamos, este, esteee, el, como quien dice, el contacto de ella con el exterior (ríe) a modo de filtrar lo mejor posible, este, que es casi inevitable, este, es imposible en algunos aspectos, pero, pero, por lo menos, esteee... lo fundamental es la conciencia en ella de que tiene, esteee, debe, y tiene la posibilidad de poder hablar con nosotros con respecto a todo lo que no comprende.

P: Bien, bien. Ahora, pasando brevemente, no, porque después te voy a preguntar una cosita de la familia, porque más allá que tú la describías con todas estas características, así de ella y en la escuela ¿Porqué te parece que el rendimiento de ella, ha logrado ser bueno, o ha logrado como destacarse dentro de la escuela?

R: No, el rendimiento ya en la escuela, eeeh, que pasa, hay dos fases, una es eeeh, lo que ella, esteee, lo que nosotros podemos apoyarla en conocimiento y ennn trabajo de lo que la escuela le trasmite y otra cosa es lo que ella, independientemente hace y su postura con respecto a la escuela. Esteee, el... y entre medio de eso, hay una, este, una capacidad de razonamiento, de intuición y de, y de elaboración de las cosas que aprende que esteee, es, esteee, es, es bárbara, es (ríe), nno, digamos, no se inhibe frente a las cosas, a los desafíos que la escuela le plantea, en cuanto a, esteee, aaa, intelectuales, este, y ella se desenvuelve muy bien, muy bien.

P: Y en cuanto a las, ella hace los deberes, creo que ella había dicho que todos los días, no, cuando llegaba, al llegar ya...

R: Sí sí, nosotros tratamos de que los deberes los haga realmente al, al momento.

P: Bien.

R: Digo, en un momento, a veces, esteee, pasaba de que ella se, manifestaba que estaba cansada y bueno, se dejaba para un poco más adelante, primero se distraía un poco, pero después nos dimos cuenta de que eso no funcionaba, porque después o no, los hacía de mala gana, o mal, y era peor, cuanto más tiempo pasaba era peor, entonces, esteee... nuestra postura ahora, esteee, la mía por lo menos cuando está conmigo es esa, después a la madre también (sube el tono, interrumpiendo al docente), la madre... eeeh, incorporarlo, le cuesta, claro, eeeh, porque ella viene de la escuela, cansada, ella, mi señora es la que la lleva de la escuela a casa, digo, a veces puede pasar, pero, esteee, eh, de pronto, una distracción así en el sentido de... merendaaar... al llegar y todo eso tá.

P: Sí, un movimiento pequeño.

R: Claro, un movimiento pequeño y después, esteee, eeeh, a hacer la tarea para poder después, esteee, como yo le transmito, estar tranquila después para desarrollar lo que ella quiera, o de pronto, otra, alguna otra cosa, que de pronto lleve un poco más de tiempo, eso lo vamos viendo.

P: Ahí está. Bueno, algo de la constitución familiar, sin tampoco pretender llegar a profundizar demasiado. Tener como una idea global, digamos, general de la familia. O sea, están, tá, son ustedes dos, es Martina, la pareja quiero decir, Martina. Después el tema de los abuelos, yo algo le había preguntado a ella y a ver si, si recuerdo...

R: No, eh, mi madre (...)

P: Era por parte de familia de padre, pero por parte de madre.

R: Por parte de madre están, eh, están en... (nombra un país)

P: Ah, tá, porque ella no dijo eso que estaban en... pero dio a entender como que no se veían.

R: Sí, eeeh, Martina, sí, esteee, toda la familia de mi señora está en..., esteee, y miii, y mi suegra vino hace un par de años, estuvo unos meses y ta, volvió. Y ella quedó muy, muy impresionada con la, con la visita. Porque ella no la recordaba, nunca, este, cuando se fue, se fue, este, se fue la familia de mi señora, eh, tenía dos años, un año, dos años, este, y ahora, hace un par de años vino, y tá, estuvo un mes en casa, un mes y medio, y, este, y [dos meses] y, esteee, yyy quedó un lindo vínculo con la abuela, quedó muy conmovida mi suegra y todo bien, y tá, quedó en volver, pero, y después el contacto es por Internet, nos vemos a través del, del chat, este, a través de la video conferencia, eh, semanalmente tratamos de hacerlo, hacer el contacto, a veces se complica un poco por, por, por problemas técnicos (ríe), siempre surgen, pero, generalmente tratamos de que, que sea así.

P: Está bien, y después está tu familia. ¿Sí está toda acá?

R: Eh, sí..., yo tengo a mi hermano, esteee, pero vive en..., entonces se complica el contacto con él, esteee, y después está mi madre, pero vive, vive por el... está lejos.

P: Ajá.

R: Sí. Se comunican diariamente, con, con, con ella, con Martina hablan mucho.

P: Claro, no es que, digamos, porque la distancia de repente en la ciudad, no es que se vean tan seguido.

R: No, no se ven, sí hablan.

P: Pero tienen contacto...

R: Sí, mi madre ya tiene 80 años.

P: Claro.

R: Ya le cuesta mucho más, tuvo un empuje fuerte de artrosis en la rodilla y estuvo un tiempo sin venir inclusive. Recién ahora, hace unos días vino, esteee, por el cumpleaños de mi señora, y... y tá, pero ya, no había venido ya hacía como tres meses, dos meses... un poco más, pero la vimos en el, sí, la vimos un poco antes, en el cumpleaños de uno de mis sobrinos, la vimos, haceee una semana, o dos, digo tá, generalmente tratamos o por una cosa o por otra ver... como verla, no.

P: Ahí está. Y en cuanto al nivel educativo de ustedes, o sea, tengo entendido que tu señora, que no sé cómo se llama ella, la mamá de Martina.

R: ...

P: Tengo entendido que ella es...?

R: Sí.

P: Me había dicho Martina. Y en el caso tuyo, ella dijo que estabas estudiando.

R: Eeeh, yo trabajo en la (...), aparte, esteee, eeeh, en, soy... y, este, tá, también eh, yo entré con ella a la carrera.

P: Ah, tá, porque ella dijo, mencionó que estabas estudiando.

R: Sí, entramos juntos a...nosotros. Esteee, Y yo suspendí, eh, llegué al tercer año... y suspendí ahí un poco, sin perder vínculo completo, pero tá, muuuy, muy estirado porque trabajaba aquí en... y trabajaba en otra empresa, ocho horas, queee, esteee, hacía servicio al... Estuve 14, 15 años, o sea que, esteee, entre los dos trabajos donde trece, catorce, quince años trabajé cerca de catorce, quince horas al día.

P: Imposible hacer otra cosa.

R: No no, además el, el tema de la responsabilidad, porque, en los primeros años no pasaba nada porque entraba aquí eh, trabajaba cinco horas, y después iba al otro, trabajaba ocho, entonces, pero no, el otro trabajo era en una oficina, en un escritorio, no pasaba nada, además estaba relativamente cerca, pero después, en el otro trabajo pasé del escritorio a un auto, entonces trabajé tres, cuatro años en un auto, andando por todo Montevideo.

P: Calle.

R: Claro, exactamente, con todo lo que implica y, esteee, y acá...subí de cargo y gané el concurso de... y entonces trabajaba siete horas, no podía trabajar menos que eso, o sea que yo trabajaba quince horas, eh, quince horas estrictas, o sea, con el transporte, los movimientos y demás se me iban como diecisiete, dieciocho horas dando vueltas.

P: Pa.

R: Dieciséis, diecisiete horas. Entonces era, la... en ese momento, en ese momento, que fueron cuatro o cinco años anulada completamente.

R: Sí.

R: Y después el reenganche que fue terrible. Tá, y la cosa es que me faltan, si salvo las cosas que tengo este año.

P: Estás cerca.

R: Sí, estoy cerca sí si si si, estoy haciendo (...)

P: Y ahora, o sea, tu mujer ya está recibida.

R: Sí, no, mi señora se recibió hace diez años, fue, eh, antes deee nacer Martina. Esteee, la idea era poder terminar ella antes de tener hijos, entonces terminó, esteee, yyy tá, y nació ella, y después tá, algunos años que, más o menos, estuvo medio separada de la actividad, yyy este, y después tá, enganchó con, hizo posgrado.

P: Entonces bueno, te decía, ella se recibió, tú estás cerca, o está clarísimo en su momento por qué no pudiste seguir, es más, tener vida familiar habrá sido, me imagino, muy complicado con esa carga horaria laboral, más allá de que no se podía estudiar.

R: Siii, no, eh, sí, no, el tema fue que, este, yo, a los dos años que nació Martina, el otro trabajo terminó, entonces ya fue más fácil. Los dos primeros años después, este, después que nació ella fueron...

P: Complicados.

R: Sí sí, muy complicados. Esteee, y antes, tá, digamos, por suerte, eh, digo, estamos casados, pero, era, no teníamos hijos, entonces, no no no la actividad era...

P: Se llevaba de otra manera.

R: Se llevaba de otra manera.

P: Entonces, disculpame que te corte.

R: No no, dale.

P: Porque, al tener ustedes como esa expectativa, respecto a lo que es estudiar, o sea, en tu caso vos estás terminando, reitero, ella ya terminó. ¿Cómo ven eso para Martina, se habla con ella, la cuestión de qué puede llegar a ser ella más adelante, o sea, para que ella vaya incorporando esta cuestión de que siga estudiando, o es algo que en realidad todavía no?

R: No sí, eso siempre, no sí, siempre. La idea es que, pueda seguir estudiando, que pueda ir viendo lo que le gusta, aunque ella siempre dice que quiere ser cantante.

P: Sí, dijo.

R: Y demás, yyy bueno (risas). Perooo, esteee, siempre tratamos de que no pierda de vista el tema del estudio, eh, lo important, la importancia, esteee... eeeh, que pueda hacer las dos cosas a la vez, no? este...

P: Porque una cosa que me llamó la atención de lo que ella comentaba, era que tenía como una... a ver si ella, si vos podés como corroborar eso, que tenía como más actividades extracurriculares fuera de la escuela.

R: Sí.

P: No, varias cosas, o sea, ella había, a ver, ballet que había hecho...

R: Sí, no, hace.

P: Después se había lastimado, pero que iba a volver.

R: Sí, sí. Sí, sí.

P: ¿Qué más era? Eeeh, guitarra...

R: Inglés.

R: Guitarra, guitarra, inglés (asiente con la cabeza). Sí. Inglés hace, eh, desde, hace tres años que está haciendo inglés en el Anglo. Esteee, la guitarra empezó este año. Yyy el ballet hace como tres, cuatro años, cuatro cinco años, hacía en un lugar, [después pasó a otro] y, esteee, tá, está acostumbrada, como quien dice...

P: Y ese tipo de actividades ¿cómo se fue dando? ¿Ustedes la iban como alentando a eso, ella iba pidiendo?

R: Ah sí sí, por supuesto. No, el inglés era una cosa como que tenía queee, tenía que ser o ser, por el tema de que, por... si en el liceo, eeeh, tenía, eh, nuestra idea es que vaya a un colegio privado, y dentro del colegio seguramente seee, hoy por hoy se maneja el inglés.

P: Hay una carga de inglés más fuerte, sí.

R: Exactamente. Por eso, esteee, la, la, nuestra idea era que, incorporara el inglés ahora, para no tener problemas, esteee, en el liceo más que nada, ¿no?

P: Claro.

R: Y, y eve, y eventualmente, por si la tenemos que cambiar de colegio, por distintas razones... esteee, pero por ahora, tá, en la escuela... anda todo bien, digooo, no hubo mayores problemas, aparte de, del maestro y demás, esteee...

P: Este año, este año...

R: Este año cambiaron como tres veces de maestro, fue un desastre, un desastre. Este, y además el último maestro se fue sin avisar.

P: Ajá.

R: Eso provocó unaaa, un problema importante en la, en el, en la sensibilidad de los gurises, muuuy importante. Estaban muy mal, algunos lloraaaban, otros, fue medio tétrico estos días (ríe). Esteee...

P: Pero...

R: Martina hasta escribió una carta, si querés después te la, te la, te la mandamos.

P: Bueno. Pero el maestro, el que está ahora ¿hace cuánto es que está entonces?

R: Dos días.

P: ¿Se fue el maestro que yo conocía entonces?

R: Sí, sí, el que vos conociste, que el viernes pasado dijo “renuncio” y se fue y no avisó nada. Le avisó, digo, por teléfono a la... directora.

P: ¿No habló con los niños?

R: No, no no, no.

P: Claro, estás diciendo algo bien reciente, ahora.

R: Sí sí sí sí sí, esteee.

P: No sabía, claro.

R: Mirá, esteee, lo de, lo notable es que Martina en cierta manera, la madre la alentó a que, a que, exteriorizara su su, su bronca, e hizo una nota que dice mi cuñado ayer, “casi me hace llorar” (ríe), una nota que hizo, ah es terrible, esteee, estaba muy muy, muy buena la nota, la elaboración que tiene esta, cuando quieras si querés te la puedo alcanzar, porque en (()).

P: Sí, porqué no. Tá pobre, no sabía que...

R: Sí, eeeh, y algunos niños lloraron, fue medio, medio, medio fuerte.

P: Ta. Eh, bueno, y esto de que ella tenga entonces como estas actividades ¿no? de estar... ballet, inglés, guitarra, la escuela, ella, ustedes, o sea, cómo lo van evaluando, en la medida, me refiero a que son una cantidad de horas ¿no? Que ella tiene acá, más las horas que tiene afuera...

R: Sí, sí.

P: Cómo ven que ella lo va llevando, si le va bien, que...

R: Nosotros, commm, claro, en algunos momentos se siente cansada, en otros momentos quiereee, no quiere practicar, quiere dedicarse a sus cosas, por ejemplo, ella se siente muy cómoda en su cuarto. Con sus juguetes, sus cosas... lo que ella crea, hace, eeeh...

P: Sí, en su mundo.

R: Sí, exactamente, eh, inclusive no tiene problema en queee, llamar a amigas pa' que vengan a jugar con ella, o que vengan a estar con ella, digo, no, es ella que las llama, ve si están, si no están, no tiene problema, ella se, se revuelve sola. Eeeh, peerooo, esteee, ella, algunas, algunas veces sí, esteee, como que, de pronto, eeeh, quisiera no hacerlo. Por ejemplo, ballet, ya hace un tiempo hasta ahora, está, está diciendo que no quiere seguir haciendo ballet. La guitarra no, la guitarra quiere seguir. Y esteee, inglés ni hablemos, esteee, inglés, nooo, todavía no, como que no le ve la real importancia que tiene, ya la va a ver en el futuro, evidentemente. Pero inglés no es solo ella, son todos los niños (()) lo mismo, esteee, a nadie le gusta ir a un lugar a aprender y tener queee, y tener dos por tres que, que...

P: Someterse a prueba.

R: Sí, exactamente, someter, sobre todo a las pruebas, la ponen muy nerviosa, y, esteee, yyy, y que la mitad de las cosas no las comprenda, y eso, a ningún niño le gusta.

P: No.

R: A mi tampoco me gustaba cuando lo hacía, lo hacía, esteee, pero...

P: Pero ella hace (inaudible) con sus actividades

R: Lo necesario. Eh, sí, sí, no, sí, sí. Es más este año inglés le está yendo bien, por suerte le está yendo bieeen, se está encontrando con el idioma. Ella se da, se da cuenta que algunas cosas las entiende así (hace un gesto con la mano, indicando que las entiende fácilmente), esteee, las ve así y dice "aaah, eso era así", eeeh, exacto entonces como queee...

P: De a poco lo va incorporando decís.

R: Sí sí. Sí sí sí sí, bien, bien, por suerte.

P: Bueno, y habrá que ver qué hacen con el ballet entonces, si ella está...

R: Sí, no no, de eso estábamos hablando fuerte. Seguramente el año que viene no va a volver a ir, no va a ir, esteee, pero sí en la actividad física sabemos que no se va a quedar, así queee, de pronto, eeeh... lo más probable, estamos evaaa, viendo, de llevarla a un club queee, a, a, a un club acá, no sabemos si en aebu o defensor, pero pensamos más en defensor porque tiene amigas allí, entonces, y ella estando con amigas (ríe) hace lo que sea.

P: Pensando más en que socialice, por ese lado...

R: Sí sí, si, en ballet nunca socializó bien, nunca, ya en los primeros años, cuando empezó a hacer ballet, ya tenía problemas con las gurisas tambieeen, esteee. Es una pena porque tiene una flexibilidad impresionante, impresionante, no, impresionante, no, no es una flexibilidad oooo, un poco, no, es impresionante porque tiene, eeeh, lo que se llama hiperlaxitud.

P: Ahhh, ella dijo esa palabra. Que es hiperlaxa sí, y yo le pregunté ¿cómo? A ver, cómo es eso.

R: Sí, hace cosas que ni siquiera la madre lo hace, y la madre es bastante elástica, esteee, sí sí, la pierna hace así y la lleva hasta acá (hace un gesto, señala el hombro) yyy, y esteee, y cuando hace así (gesto), viste que uno no puede hacer más que esto (gesto)...

P: Siii.

R: Bueno, ella hace así (gesto) y fuuuc, se hace la U.

P: Ajá, y se llama así, cuando una persona tiene como esa habilidad.

R: Sí, sí, no, ella, ahí va, tiene una hiperflexibilidad.

P: Se denomina de esa manera. Tá, no, no sabía

R: O sea, viste que nosotros hacemos de acá, bueno, ella hace así y el brazo le queda así (gestualiza).

P: Ah, pero si hubiera sabido le pedía una demostración (risas).

P: Porque ella dijo: hiperlaxa, y me descolocó.

R: Claro.

P: Entonces los bailes de Shakira le deben salir bien.

R: Sí, ni hablar, le encanta. Bailar le encanta, eso es una de las cosas que tiene. Cualquier cosa, no ballet, cualquier otra cosa (ríe).

P: Sí, sí, sí.

R: Una vez un ejemplo gráfico, nos agarrábamos la cabeza, fue en una representación de ballet frente a quinientas, seiscientas personas, en el Teatro... Entonces hizo "El lago de los cisnes", y veíamos como que pá, unas ganas, nada, nada, se arrastraba por el, por el, por el escenario, bajaba la cabeza, hacía cualquier cosa, todo lento. ¿Qué te pasó Martina en el "El lago de los cisnes"? Ah, taba tan aburrida, tan aburrida que no podía moverme, ni siquiera tenía ganas.

P: Claro, claro, no le gusta.

R: Así nomás, así nomás, tenía toda esa gente adelante, pero igual ella... es así, ese es su carácter, no hay otra. Así como de pronto se largó a bailar en el cumpleaños, bailaba frente a las amigas, todas las compañeras de clase de acá.

P: Ta, entonces bueno, ahora lo que te quería preguntar, ya más o menos lo venimos viendo, que es el tema de las rutinas y hábitos familiares, está como aparentemente bastante establecido ¿no? Lo que es los horarios de ella en la semana, como es de lunes a viernes, supongo que eso hay como una agenda ya.

R: Sí, hay una agenda, es la escuela de mañana, martes y jueves inglés, lunes y miércoles ballet... esteee, sábado la guitarra.

P: ¿Y los fines de semana ella tiene alguna actividad extra?

R: Tiene actividad de catequesis.

P: Catequesis, creo que dijo sí.

R: Sí, sí sí, en la tarde, que va con una amiga, y allá es un ratito nomás, hablan algunas cosas, se divierten, esteee, y ahora ya en unos días va a hacer laaa, la comunión y ya no va a ir más a eso.

P: Los fines de semana son, como que están más ustedes, digamos, ¿más de estar adentro?

R: Sí sí, el domingo somos nosotros, damos una vuelta, invita a alguna amiga a jugar a veces, esteee, yyy, pero generalmente nosotros salim, vamos a, salimos a caminar, vamos a la plaza... esteee, a veces llama a las amigas, a una o dos amigas que tiene ahí en la zona para que, para, este, para jugar juntas, con los padres de ellas.

P: Tratar de aprovechar entonces el fin de semana porque...

R: Sí sí sí sí sí, y si no se puede salir, bueno (ríe), nos reunimos ahí frente a una película, o algo que se pueda ver entre todos y tá.

P: Ta, y qué son de hacer por ejemplo en vacaciones ¿Se van a algún lugar? Ah sí, ella dijo que se habían ido a un...

R: Sí sí sí, este, en enero, cuando tomamos licencia, generalmente vamos a...(balneario), vamos cerca de acá a la casa, a una casa que alquila mi madre. Y estamos allí, por lo menos, estricto quince días.

P: Ta, para salir de acá.

R: Sí sí sí sí sí, sí, porque yo con el tema de trabajo, no me puedo ir antes de los primeros días deee, de enero, entonces, esteee, me tomo, como quien dice la segunda quincena.

P: Ahí está, bien. A ver esta, volviendo como a ella, pero hace un tiempo atrás, de cuando era más chiquita, porque yo tengo ahora como la visión de ella actual. Te pregunto algo más de por ejemplo desde, hasta los cinco años, una cosa así, alguna característica de ella, algo que vos recuerdes, o de repente, que la distinga de su primera infancia.

R: No, ella es muy, muy, muy perceptiva, muy, muy, muy observadora, esteee, siempreee, siempre tratando de, este, deee... no sé, a ver, una, una de las imágenes que me vienen ahora es el primer día de clase acá, cuando entró a la escuela, en jardinera, este, que vio a una compañera que tiene ahora en la clase que estaba llorando, quería irse con la madre, entonces la vio y lloraba, lloraba, dice, dice, dice, nooo, le dice, le dice a la compaaa, a esta chiquilina "no llores, no llores, quedate tranquila que acá nos quedamos y jugamos" (ríe) como queee, que de pronto como que se sintió conmovida por la, por la, ella ya estaba acostumbrada, ella va desde el año a la guardería, entonces, tiene contacto con niños, siempre tuvo, esteee, para ella era más natural, nunca tuvimos problema en eso.

P: Ta, y después supongo que no habrá habido tampoco problemas con el tema de empezar a caminar, el habla, ese tipo de cosas.

R: Nooo, el habla no. Eh, eh, eh, para caminar estuvo después del año caminando, pero, qué pasaba, tenía un buggy, y el buggy era para ella era el medio de transporte, entonces, entonces en el momento que no podía caminar se subía al buggy y volaba, volaba,

literalmente volaba en el, en el buggy. Sí, hacía cosas que yo no podía creer que hiciera, esteee, una maniobrabilidad y una, y un, y un manejo de ese auto impresionante, esteee... de distancia, todo, se movía como si caminara y corriera como si nada, y después caminó y corrió y tá, esteee.

P: ¿El tema del destete, te acordás cómo fue?

R: No, el tema fue con el buggy, lo dejó (ríe), aún caminando el buggy creo que le duró varios años (ríe).

P: Ah, mirá, fue como juguete insignia.

R: Sí sí sí, tal cual, no aparte claro, con el auto, esteee. Y, no, no el destete, el destete no, fue, fue a los primeros meses, seis meses, tuvo seis meses. Esteee, fue una situación compleja porque ella nació prematura... esteee, tá... por suerte prendió bien, eh, eh, eh, unas, una, a ver si puedo traerte algunas imágenes de esos primeros momentos, esteee... Fuimos a un control, le detectaron preclamsia en el momento aaa, a mi señora, entró a la, al, al hospital, le dijeron que le iban a hacer la cesárea, esteee, y cuando na, y cuando a ella la sacaron en el, en eill, incubadora... tenía un color rosado, pero no tenía nada, más nada, y estaba como durmiendo... entonces ahí ya me quedé tranquilo, que estaba bien, digo, que va a estar bien. No son como esas niñas que salen intubaaado y eso, las han tenido que intubar después.

P: ¿De cuántos meses fue que le tuvieron entonces que hacer la cesárea?

R: Esteee, siete siete meses y medio, y entonces esteee... y después, no, solamente un cañito para laaa, para la comida y nada más, no hubo respirador, nada, como otros niños que estaban alrededor. Fue un mes tétrico, porque era, era estaba laaa, en el CTI de, de, de, esteee, prematuros y veías todo niños y niñas con muchos problemas, pero ella no, ella estaba tranquila, fantástica, bien de bien, esteee, se lo sacaron, inclusive le sacaron, le sacaron el cañito ese para alimentarla y después, todo, todo allí, eh, todo allí, una semana después, el procedimiento con, con mis, con mi, con mi señora para que se prendiera a la teta, y tá.

P: Ahí enganchó.

R: Sí, ahí ya enganchó. Después a los seis meses no quiso tomar más, que fue aproximado a los seis meses, no quiso tomar más la teta, y ahí empezamos a alimentarla como.../

P: Y en ese momento, claro, vos decís, ustedes estaban como viendo la posibilidad de que ella naciera, porque tú decís, la idea era que tu mujer terminara la carrera, que cuando ella llega, digamos fue...

R: No no no, este, eeeh, eh, eh, em, cuando... fue medio calculado (ríe), porque que pasa, esteee, ella terminó en la última materia, terminó la carrera y pensó ya, y pensamos en la concepción del niño.

P: Ahí está, eso es lo que te quería.../

R: Esteee, o sea, cuando, cuando ella recibe el título, unos meses después en el Paraninfo ya tenía cinco meses de embarazo, cinco meses después que terminó.

P: ¿Y han pensado en la posibilidad de otro hijo o hija?

R: No, no, después de eso nooo porqueee, esteee, en un principio como que ella quería, pero después, este, hablando, nos dábamos cuenta de que ella no estaba preparada ni psíquica ni físicamente para tenerlo, por varias razones, una era que todavía tenía impres, tenía, tomó como una fobia a la a la a la presión, al punto que, al revisarla, era solamente mostrarle el aparato y querer revisarla y la presión se le subía... aún hoy se impresiona un poco con eso, esteee, yyy además, esteee, mmm pasó muy mal después del, del, del par, de la cesárea, esteee...

P: Estaba muy marcada por eso.

R: Estaba muy marcada por eso sí, sí sí sí, indudablemente, esteee, este, fueron unos meses difíciles, además ella tuvo otro problema tuvooo eIII eIII... el embarazo se leee apoyó en una de las piernas y generó unaaa... un coágulo y esteee, y alll después de nacer, ella sentía molestias en la pierna, entonces, yyy, insistió en que revisaran, detectaron el coágulo y estuvo un mes internada, porque estaba a riesgo de vida, ese coágulo llegaba a subir...

P: Sí, o sea, hubo complicaciones varias.

R: Entonces, este, ahí va, varias complicaciones, no solamente esa y además/

P: El estrés de la niña que está en esa (...) de la niña sobre todo/

R: No, no a mi particularmente, nosotros sabíamos, lo que podía, el daño que pudiera, podía tener la niña ahí en, en, esteee, lejos de, lejos de la maaadre. Nosotros tratábamos de estar lo más posible, allí, con eeella, ahí, pero, viste que el contacto es mínimo, (en)tonces, este, eeeh.

P: Sí, no, incluso las preocupaciones por secuelas neurológicas.

R: No no, eso no, no no, porque respiraba bien, estaba bien, digo, yo en ese sentido no, no no no estaba preocupado por eso, estaba preocupado, nos dieron los percentiles [percentil es que se le llama], no, estas esteee, eh, los exámenes de reacción al nacer y habían dado bieeen, digo, está todo en orden. El tema era el vínculo, [el vínculo] el tema del vínculo con la madre, los primeros días, los primeros, las primeras semanas de nacida, que eso seguro que algo, algo iba a provocar, esteee, leve o más o menos, pero algo, algo, en algo iba a incidir, esteee, [y siempre estuvimos un poco atentos a eso también].

P: Y por toda esa sumatoria de cosas en definitiva, más otras supongo, es que la posibilidad de tener hermanos, está como descartada.

R: Sí, no no no, está descartada a menos que pensemos en adoptar, pero, esteee, en principio sí porque, por eso mismo. Claro, porque, nosotros también estamos estamos un poco reacios también al tema de la adopción... este, perdón, este, sí sí, al tema de la adopción también, pero, nunca lo descartamos, pero tampoco...

P: Pero no están convencidos.

R: No no no, tampoco lo pensamos mucho. Además hoy también el apartamento no da para esteee, no tiene el espacio como para, para estar dos niños grandes cómodos, tendría que tener tres dormitorios y tenemos dos, habría que evaluar otras cosas.

P: Significaría todo un movimiento importante, porque además de acá al final, porque son para siempre digamos.

R: Sí sí, por eso, sí sí sí.

P: Tá, ya estamos como cerca del final, este, en lo que tiene que ver con el consumo cultural, por decirle así, en principio con lo que tiene que ver con libros, libros en la casa, que ella los vea a ustedes leer, que ustedes la estimulen a ella a leer.

R: Sí sí, inclusive se le compra, este, no sé, le hemos comprado el libro de Toti, educativo, hasta de esparcimiento/

P: Ella dijo que le gustaba leer, por eso compran también.

R: Sí sí, tiene todo, a ver emmm, viste los autores que se usan hoy día, Sapo Ruperto, Steelton y todo, algún más, más, alguno que le han regalado, que tiene, que tiene que ver con libros parecidos a los deeee, esteeee, de fantasía tipooo, esteeee El Señor de los Anillos, pero no, algo más, más, más infantil, bastante más infantil, [El Señor de los Anillos es medio tétrico], esteeee/

P: Sí, la versión original es enorme aparte para ella.

R: No, más cercano al... más cercano al Hobbit, más familiar. Esteeee, pero no, esteeee, más, más, más, más fantasía, más...

P: Y eso es un tema de ella, o que ustedes les gusta como ese género y también looo...

R: No no no no, nosotros no tenemos problema con eso en el sentido de que, en el sentido de que esteeee, promueve la fantasía, la lectura, este, al niño le gusta en cuanto a que recrea un mundo, esteeee, un mundo diferente, digo, este, para nosotros lo más importante es que, es que quiera leer que, que eso la estimule ah pensar, imaginar, este, lo importante pa' nosotros en los textos es eso. Este, y también por supuesto eh, progresivamente ahora más que nada este año con el tema del estudio, tratando de que, queeee entre más a la página en la computadora, este, en Internet, que tenga que ver con, con... con la búsqueda de información, este, que ella misma busque, lea, en este año en particular fue importante eso, esteeee, y tá, de a poquito fue entrando, y fue buscando, se fue animando, cosa que el año pasado por ejemplo no hacía.

P: No hacía, ta.

R: Y que aprenda, a su vez, a andar en Internet, que es como yo siempre le dije, Internet es como la calle, digo, depende la puerta que abras, ahí vas a encontrar, lo que vas a encontrar, o sea, que no abra las puertas que no se tienen que abrir, está todo bien, está todo en orden.

P: Más las que vas a abrir y desechás porque no es lo que estás buscando.

R: Sí sí, exactamente, esteeee, ni ver ni que te vean, fundamental.

P: Ahí está, claro, eso es lo que vos me decías antes, está como bien presente en ustedes eso. Yo no me acuerdo de la respuesta de ella cuando le pregunté si iban al cine ocasionalmente.

R: Sí, yo procuro llevarla, este, cuando tenemos vacaciones o alguna oportunidad, vamos a ver cualquier película. Me arrepentí la última que vimos, porque no era como para ella.

P: Cuál, la...

R: Pensé que la podía ver. Eeeh, la última de Superman que dieron.

P: Ah, sí, todavía no la vi.

R: Yo pensé que era más familiar, pero no no, no era, no era, no era, y pensar que vi niños chiquitos también verla. Yo trataba, yo sabía, que, que, que niños chicos no la podían ver, Martina estaba, en la recomendación deeee, esteee, que siempre sirve pa' vender más, no, obviamente, esteee, era de diez, yo tenía mis dudas, y este, diez, once, esteee, creo que era diez. Y Martina tá, esteee, no nueve, nueve era, esteee, pero había niños muy chicos, muy chicos. Mi señora, una vez que nos encontramos en la cola me dice, "esta película tiene algunas escenas", que yo pensaba que Martina las podía soportar, pero al final alguna, no le gustaron, no le gustaron, digo, le cayeron más o menos, y después hubo algunas que a mi no me cayeron bien, en el sentido de que, de que, de que no me cayeron bien que ella las viera, bueno, a mi me, yo me mataba de risa, pero no me gustaba que ella las viera y esteee, y quedé medio mal con eso. Ya le, le avisé a mi hermano pa' que no llevara a su, a...

P: O sea que de ahora en más vas a volver a las animadas (risas)

R: Exacto, exacto, o a películas que antes las tengo que ver muy bien y ver, que, que, con la de ahora como ejemplo, este, que si son de acción, no, digo, con ella ya había visto películas de acción así, pero siempre en casa, digooo, controlado por nosotros. Ella sabe que mucha, much, hay mucho, el el 99,9 es teatro, esteee, después está lo otro que a veces en los niños es medio como, eso emocional que es inevitable sentir.

P: ¿Y el cine impacta más, no?

R: En el cine ni hablar, y en 3D menos todavía, este, porque parece que estás ahí. Eh, otra película que me acuerdo que pensé que era para ella también, era más de acción que otra cosa, eh, no pero esa no fue tanto como esta, la de Superman fue un poco más, tiene escenas más, más, más/

P: ¿Más duras?

R: Más fuertes, más impactantes, esteee, que ella percibió, digo, en el otro era como un, como un movimiento sí (ríe), entonces como que en un momento no no entendía, pero esto otro, esta fue una escena dura, un par de escenas duras que, que no me gusta que hubiera visto, pero ta, es inevitable, hoy en el cine es inevitable, es inevitable porque, esteee, las cosas para que tuvieran, tengan más impacto son más crudas y viscerales y eso es algo que a veces a uno se le escapa, porque las películas de antes no eran así... las películas de antes no eran así, ahora para que impacten más les ponen algunas escenas de algunas cosas que realmente, y además con los efectos, son realmenteee llamativasss, sí.

P: Sí sí sí, no, está bien, y pensando en los niños... que le haga como una...

R: No, si ves la película realmente...

P: Bueno, voy a ver si.

R: Sí, hay un par de escenas que te hace acordar de mi.

P: No me cuentes eh (risas).

R: No, y la última te la dejo a vos, porque, el desenlace te la voy a dejar.

P: Ta, bueno, la veré.

R: Bueno, al, al, ¿quién fue?... el director no quería hacer la escena final y al final lo convencieron... lo convencieron, vas a ver que, no es para niños.

P: Ta, la veré próximamente eh, próximos días.

R: No, es queeee, la podés bajar de Internet.

P: Sí sí, por eso

R: Está, está, está, sin traducir, pero se ve bien ahora, antes no se veía bien.

P: Justamente, yo estaba esperando que transcurriera para que se viera bien.

R: Sí, está, está colgada, está colgada (risas).

P: Muy bien, esteee, bueno, a ver, tú me mencionabas que ella iba a catequesis, ¿no? ¿Va a hacer la comunión? El tema religioso está presente en ustedes, o esto es como...

R: Está, me parece, en mí siempre más o menos, yo hacía, también, iba, iba a reuniones y eso, cuando iba, cuando iba a la Iglesia, este, y sé que es una fuente importante deee, de valores sobre todo, que, lo que te decía que, o sea que siento que cada vez hay más, está en debe la sociedad en eso, están en debe las instituciones, está en debe la sociedad, están en debe todos, todo está... en baja, y esteee, yyy, yyy, esteee, yyy... como en la escuela, no tiene ese eh, no tiene esa, ese ese, ese espacio para poder, esteee... para poder intercambiar opinión sobre valores, eeeh, ver, esteee, ver, estar más, ennn, en unnn, como en un contacto espiritual con la gente, entonces, este, pensamos que esa parte.

P: Sí, por eso también te lo pregunto, porque sé que queda por fuera acá y es para ver si la familia considera esa dimensión.

R: Sí sí sí, no pensamos que sí, que iba a ser algo importante que ella tuviera un momento y un lugar donde poder, esteee, que ella ya de por sí, digo, en casa tratamos de que así sea, los valores sean un factor importante, realmente importante en en en en, en el, el vínculo, esteee, en las relaciones, esteee, allí pudieron explicitarse, y poder, tener un, aunque sea otras referencias ¿No? Con respecto al tema de los valores.

P: Ahora, ustedes tienen como eso presente, vos me decías que, anteriormente, bueno, vos mismo habías, pero, pero, en la actualidad, desde el sentido de participación en alguna cuestión religiosa. ¿Que ustedes vayan, por ejemplo, a tal iglesia, o, no sé, otra actividad religiosa?

R: No no.

P: Desde la práctica no.

R: No no no, practicantes no, practicantes no. Yo podría ir, perfectamente, lo siento y lo disfruto, bárbaro, pero, esteee, ya le dije a Martina queee, que iría, pero, son, esteee, sonnn eeh... qué pasa, nosotros tenemos una actividad muy fuerte durante la semana, y este, a veces sábado y domingo tratamos de aprovechar algunos minutos, un poco para estar, con mi señora, conversar, esteee yyy, yyy, y bueno, esteee, esa, ese ese espacio por ahora se está dando para ella porque esteee/

P: A través de ella.

R: Porque estaaa en esa, en esa actividad.

P: Claro, porque es puntual por el tema de la comunión.

R: Sí, por eso, pero después en el futuro, este, también estuvimos hablando del tema, de prooonto, de tener un espacio donde poder bajar un poco la pelota (ríe) este, y pensar sobre, no no tanto en contacto con, sino en, en relación a, o sea, en relación a, a uno mismo yyy, yyy, esteee, y abriendo el aspecto espiritual.

R: Y en el caso de ella que tú decías, la posibilidad de educación privada ¿Pensaron en laico o también con orientación religiosa?

R: No no no no, esteee, en, en primera instancia estamos pensando en un colegio católico, es decir, el, el Santa Teresa, que está allí, que además, esteee, para que pueda seguir... esteee, sabemos que los colegios católicos tienen una, un espacio para, para la reflexión, la relación, el tema ahí, la discusión de los valores.

P: Y es algo que asumo que todo lo que estás diciendo es una representación también de lo que piensa, eh, la mamá de Martina.

R: Sí sí sí sí, por supuesto, sí sí sí sí.

P: Tu posición y la de ella, o sea...

R: Sí sí, no noooo, por supuesto, nooo, siempre cuando yo hablo, hablo desdeee, desde los dos.

P: Consensos (risas).

R: Desde el consenso de de de, de ambos.

P: Desde la unidad familia.

R: Sí sí, ni hablar, ni hablar.

P: Ta, que para ustedes es importante.

R: Sí, por, por supuesto. Que ella, que ella vea que nosotros, este, estamos en coordinación. Podemos tener lo nuestro, de cada uno, y ella lo refleja a veces, digo, tiene su propio carácter, pero a la vez que, que ve, que sienta y vea que, esteee, en la relación, hay un, una coordinación, un vínculo, que después lo va a tener también, en un futuro con su respectiva pareja, digo, es un hecho. Pero, esteee, que vea que, que sienta que lo

importante, eh, esteee, es la relación en la comunicación y la coordinación, esteee, tratamos de que lo vea.

P: Claro, es parte de... ¿Cómo decirlo? Como una especie de concepción que tienen ustedes, digamos de qué cosas transmitirle a ella ¿No? Que valores transmitirle, que familia ella incorpore.

R: Sí sí, sí.

P: Es como parte de ese global que veo que ustedes lo manejan.

R: Sí sí, sin sin ser explícitos así porque nosotros también, digo, digo, por lo nuestro manejamos herramientas y, y esteee, formas de de de, de sentir, de sentir, de pensar y de ver queee, que no, digo, no queremos que ella sea (...) (se suprime por tener una referencia directa a su profesión)

R: Ahí va, que que, que el lado profesional, este, quede meramente como algo, como una actividad, y nosotros ser... esteee... lo que se llama una familia, eh... que, en queeeen la que, que el intercambio sea, eeeh... realmente, el sentimiento, los valores y el espíritu... esteee, eeeh, de de, en una en una en en una buena, en un entorno... saludable.

P: Desde el amor, digámoslo.

R: Exactamente, desde todo lo que implica el el ¿Salud, no? El cariño, el afecto, el amor, también el trabajo, la producción, la responsabilidad. Esteee, y con nosotros, entre nosotros, entre nosotros y a su vez con los demás.

P: Muy bien. Muy claro.

R: Es lo que tratamos.

P: Bueno y una última de las pautadas al menos, que esto, bueno, no sé, se explora a ver, lo que tiene que ver con la actividad política en la familia, la presencia de lo que es lo político. ¿En el caso de ustedes está presente, se toma en cuenta?

R: Sí sí, nosotros esteee, yo por lo menos, digo, a mi señora no le interesa mucho la política, es una cosa que tiene de chica. Esteee, yo estuve más vinculado a lo político, yyy... y y trato siempre de estar al tanto de todo lo que sucede en la política, en el mundo y en todos lados... esteee, yyy

P: ¿Participación en política partidaria?

R: No, no, o sea, nooo porque no me permite el tiempo, pero siiii esteee, esteee, trato de, de estar en la, en la lectura y en la, y en y en, esteee, en la recepción, al tanto de todo lo que está pasando. Porque es la manera que uno, que uno tiene de poder... percibir lo que va a pasar, tratar de que, tratar de anticipar lo que viene (ríe), para poder tomar las decisiones que, que haya que tomar, digo, para mí es fundamental.

P: Y es algo que por ejemplo, si está el noticiero, o algún programa, ahora que se viene además la campaña electoral ¿No? Que se va a poner... es algo que ella de repente ¿Se le participa de alguna cosa?

R: Ah, por supuesto.

P: Digo, adecuado a su edad.

R: Sí, no no no le preguntamos concretamente, pero sabe cómo pensamos, eso sí. Siii si, además, este... le explicamos tal persona o tal otra, o la forma de pensar de de tal grupo o tal otro, esteee, eeeh, en qué se diferencian... o que, o cómo algunas personas trabajan de pronto, en en, esteee... en el interés de los demás y algunas trabajan para el interés propio (ríe), esteee, eh, cómo algunas personas, eh eh les transmiten a otros, esteee, la intención de que, o o la, para que los demás perciban de que está trabajando por los demás cuando en realidad está trabajando para uno, digo, es es, que vaya empezando a manejar ese tipo de de, de observación que, observar cuándo, las cosas a veces no son lo que parecen que son, es así, eso eso...

P: Y en el ámbito de la política... sin duda que es así.

R: Sí sí sí, ni hablar, ni hablar, esteee... y eso, como quien dice es, para nosotros es, esteee, es fundamental para, para saber, para poder entender y que ella entienda... y que ella vea en nosotros... cómo, esteee, cómo nos eeeh, cómo nos interesa, en el sentido de que, de queee, es importante, estar, pendiente, del movimiento del entorno, para, por lo que yo había dicho, tomar, poder tomar las decisiones correctas frente a lo que pase, que generalmente está determinado por múltiples factores, entre ellos la política.

P: Así es. Bueno, estaríamos por ahí redondeando.

Al finalizar la entrevista, y una vez apagado el grabador, el papá de Martina se explayó más con respecto a la política y la situación social, demostrando preocupación por la sociedad en general y remarcando la importancia de los valores.

## Caso 6.1: Entrevista realizada a los padres de Natalia

Referencias: P (Psicólogo)

M: (Madre)

PA: (Padrastro).

P: Ahora sí grabando, este... bueno vamos a hacer una... a empezar como con algo general ¿cómo la describirían a Natalia?

M: Es una niña muy activa, le gusta mucho participar...

P: Sí.

M: Es... sí es muy independiente, o sea quiere siempre estar o destacarse, o tratar de dar ella siempre opinión sobre todo, se crió conmigo sola entonces eh le gusta el tema de llevar adelante ella la casa, por ejemplo las cosas... eh en ese sentido es muy activa, le gusta eh el tener voz de mando, digamos, entendés, o sea por ejemplo, en casa es hay que limpiar andá a hacer esto, vos hace esto, vos hace lo otro, todo en base a lo mismo no, o sea...

P: Ahí está.

M: Yo estoy con él hace dos años, yo estaba sola o sea que las crié sola, ella se acostumbró a hacer sus cosas y si yo no estoy la vos de mando en la casa es ella... o sea vamos a hacer esto, vamos a hacer aquello, hoy comemos acá, hoy hacemos aquello, o sea es muy independiente en ese sentido, pero también tiene lo otro también, es muy cariñosa, le gusta mucho estar encima

P: Eso se nota acá.

M: Si.

P: Se la ve así acá.

PA: Es muy detallista, es muy detallista, digo las pequeñas cosas que uno a veces uno no le da corte viste ella siempre está, por ejemplo a mucho chiquilín nosotros a veces la traemos en el auto se baja y sale corriendo viste, ella no... ella sabe que tiene que dar un beso, te agradece por traerla, todo así viste. Es como marcado los pasos de ella ya tiene todo claro viste, bueno te lo dijo ella, estando ella en casa yo no... trato de no participar porque ella se encarga de todo entendés, ella ya pregunta que vamos a comer este... a la hermana vos hace tu cama yo hago la mía vos limpias esto yo limpio aquello, a mi hijo le dice vos encárgate de acá, digo o sea no necesitas estar...

M: Es una niña de 11 años pero eh o sea el tema mental, o sea su evolución es de más.

P: Es más madura.

M: Porque es mucho más responsable para la edad que tiene, vos encontrás niños de 11 años que ahora le decís andá y lavá un piso o hacé esto...andá hacelo vos yo no hago nada, sin embargo Natalia es muy de que le gusta y le gusta intervenir, por ejemplo hay veces que estamos hablando cosas de mayores, por ejemplo yo estoy hablando acá contigo... no se referente a la entrevistada.

P: Si.

M: Y ella está en el momento y te está diciendo si porque esto es así y vos le decís estamos hablando los grandes vos no te metas y ella se mete, o sea es costumbre de ella porque se acostumbró así, se acostumbró a estar conmigo, en mi casa vive por ejemplo mi tío y yo, ahora están ellos viviendo, o sea armamos una pareja y una familia pero sino éramos nosotros y entonces era vamos a hacer tal cosa, si pero quiero que decoremos esta otra, ella siempre metida en el medio me entendés, entonces ahora nos está costando el tema de que hasta acá vos que sos niña.

P: Claro cosas que resuelven los adultos.

M: Y acá nosotros ahí va que somos adultos me entendés, eso cuesta me entendés...

P: Te entiendo.

M: Y estas todo el tiempo... ta, no te metas no es contigo es con... ejemplo si se rezonga a la hermana, se rezonga al hijo de él o algo ella se mete, o le dijiste yo que sé aquello era blanco, "sí pero yo"... No, es blanco y es blanco, ella te le busca la vuelta para que vos digas que es como ella dijo y sino se te emburra que puede haberlo hecho acá también, como ahora por ejemplo estaba hablando con la directora el tema del celular. Ayer tuvo un problema con el celular y la directora la llamó y la señora se hizo la personaje adelante de la escuela y se fue... la dejó hablando sola a la directora, después que se fueron todos ella vino a pedirle a la directora el celular, o sea quiere en el momento destacarse.

P: Claro.

M: Viste, tiene sus cosas buenas y sus cosas... son más las buenas que las malas pero el tema del carácter, de encontronazos de carácter es una cosa muy marcada en ella.

P: Si ella lo menciona, ella lo menciona en un momento en relación a vos principalmente que dice como que... ay para estoy tratando de dar la respuesta exacta de ella... pero como que en determinados momentos...

M: Choca.

P: Chocaba contigo.

M: Si si si.

P: Que se lleva muy bien con todos, pero contigo como que a veces sí, a veces...

M: Claro lo que pasa que el problema con ella es que con todo el mundo se lleva bien porque por ejemplo el discute con algo y le dice bueno si ta tenés razón y se da media vuelta y se va, a mi discute conmigo y yo no voy a dar el brazo a torcer ta , yo sé el camino que ella tiene que seguir, o sea yo estoy intentando que ella siga un camino que es derecho

y es de bien, o sea si yo permito que ella se corra entendés o haga algo que no es va a costar de nuevo encaminarla, entonces si yo te digo que esto así no es, es así y no es.

P: Claro.

M: Ta, yo le doy cierta libertad pero cuando tengo que apretar apretó ta, yo le permito a ella de que ella haga, rompa, salga, venga, pero cuando yo digo a estudiar es estudiar, cuando yo digo tenés algo que hacer hasta que no lo hiciste no salís, si tengo que poner una penitencia se la pongo y ella sabe que la tiene que cumplir así... por ejemplo hay veces que chocamos.

P: Y eso es lo que a ella le cuesta aceptar, cuando vos te pones en ese lugar más...

M: Claro, por ejemplo yo trato de ser amiga, pero antes que amiga soy madre, y si yo tengo que ponerte un límite y decirte yo soy tu amiga pero hasta acá. De acá para allá soy madre, o sea que de acá para allá si yo digo hacemos esto así así porque se debe hacer así, porque yo sé que es así porque soy mayor, tengo digo mis experiencias con mi madre y todo lo demás vos tenés que entender de que hasta acá llegaste, no me vas a pasar por arriba a mí.

P: Claro.

M: Y eso es lo que le cuesta a Natalia entender, y es lo que tenemos con él a veces de que vos escuchas las contestaciones de Natalia y decís pará... y él me dice que te grita me entendés, por ejemplo te levanta la voz y hasta ahí le digo bueno pará.

P: Claro.

M: Y ella te sigue, mira que...

P: Claro si es por ella maneja todo...

PA: No es que esté errada en lo que te dice viste, en las respuestas y cuando ella se mete te dice algo que es lógico digo, que lo estamos hablando, el tema es que ella no entiende que vos le decís que hasta ahí no puede entrar en ese tema viste, o no puede opinar en determinadas cosas.

P: Ahí está.

PA: Entonces ella por eso choca más con ella porque conmigo no entendés, porque no es que esté equivocada en lo que me diga, simplemente yo le digo si Natalia si ta bien tenés razón.

P: La dejás correr más.

PA: Y claro...

M: Yo no.

PA: Y entonces ella le dice no no, pero pará... no te podés meter en esto porque vos no sabés de esto, no porque te esté dando una opinión equivocada sino que tu opinión es...

M: La opinión es correcta en muchos casos.

PA: Pasa el límite.

M: Pero pasa el límite madre hija.

P: Claro para ser la niña de la casa...

M: Quiere, quiere eh o sea quiere emparejarse madre madre y no es madre... ella no es madre, es hija y eso es lo que para mí tiene que quedar bien marcado vos sos hija hasta acá llegaste y de acá para allá... Es lo mismo que por ejemplo hay veces que la hermana y él te lo pueden decir, la hermana a veces hace algo que no debe hacerse ta, y ella pasa por encima mío ta y la rezonga o me la zamarrea, entonces hasta ahí llegaste para... la madre soy yo eh... "ah sí porque tocan el control y que cambia y que hace..." No pará mamá mira lo que está haciendo y yo vengo y corrijo, no corregís vos porque vos no sos la madre. Así como por ejemplo a vos no te gusta, porque por ejemplo dos por tres el hijo de él le dice a Natalia esto así no y ella te dice vos no sos mi madre... es exactamente lo mismo con tu hermana, ella quiere cumplir el rol de madre me entendés o de hermana mayor pero ya pasando el límite de hermana mayor ta.

P: (Asintiendo)

M: El límite como que ya de madre o de guía viste...

P: Si si.

M: Y eso es lo que no entiende cuando uno le quiere poner el punto ahí, bueno hasta acá.

P: Y ahí es donde viene el choque.

M: Y ahí es donde viene el choque... y el choque conmigo es más fuerte me entendés, porque a mí me levanta la voz y a mí eso no me gusta, a mí me enseñaron respeto. A mí, mi madre yo le levantaba la voz y en aquel entonces no te daban ni derecho de humano, derecho de niño, derecho... derecho de pin.

P: Sopapo.

PA: De derecha (risa).

M: Y a más de uno nos ha pasado derecho de tomá soplá moco y te quedaba la boca así, no le contestas a tu madre, ahora vos le levantás la mano y tenés los derechos del niño que no te permiten levantarle la mano.

P: Bien queda como claro ese punto, como es ella en ese sentido entonces.

M: No sé si ella decía lo mismo que yo te digo, nosotros vemos así...

P: No, es como completar digamos la...ella lo que había mencionado era eso de que chocaba, igualmente este... esto que ustedes están diciendo de que ella tiene como esa característica, de cómo hacerse cargo de las cosas ya lo había notado.

PA: Si si si.

P: Que era como una impronta de ella. Pero yendo como un poquito más a la escuela, que después vamos a volver no... ¿Por qué les parece a ustedes que a ella le va bien acá?

M: Porque es muy responsable, en tema estudio es muy responsable.

P: Ella decía con el tema por ejemplo de hacer los deberes, lo tenía como algo bien incorporado, es llegar...

M: Sí es llegar... ella llega...

PA: Antes que nada se sienta y hace los deberes.

M: Ehh se sienta y hace los deberes, por ejemplo si le mandan cosas de informática, le están mandando mucho ya es... "Mamá puedo prender la..." Ellas tienen las computadoras de ellas, "mamá puedo prender la computadora grande necesito materia". Para estudiar computadora grande, para jugar o lo que sea tienen las computadoras de ellos como hay wifi en casa viste, pero ella es llegar y lo primero que hace es colgar su túnica, la mochila, cuaderno, hacer los deberes.

P: Y ella...

M: Después libre, por ejemplo salir a jugar con las amigas.

P: Si ella comentaba que jugaba con amigas.

M: Claro sale a jugar con las amigas a la pelota obviamente.

P: Le gustaba el futbol dijo...

M: Si no existe muñecas y esas cosas, no sé a quién sale acá me tenés presente.

P: Ta.

M: Pero ta, pero eso de los deberes ya te digo es... las dos son iguales o sea, primero deberes después libertad, primero tus responsabilidades después libertad.

P: ¿Y ella siempre fue así? Con el tema de la escuela digo, hacer tareas, los deberes...

M: Si si si, porque es algo que...

P: ¿Responsable?

M: Le gusta entendés, como por ejemplo en la clase mandan a hacer no sé trabajos de algo y ella siempre pide para hacer porque a ella le gusta. El año pasado creo que fue, que pidieron para hacer algo o este año... de 6to año que tenían que ir a paseos a ciertos lados a departamentos y ella pidió porque ella quería este... sacar información... Creo que fue este año me parece, este año fue que dijo que querían no sé qué departamento porque le decían que eligieran el paseo de fin de año, de 6to año, dónde podía ser y ella eligió dar esa clase, o sea poner distintos lugares de departamentos, no me acuerdo que departamento fue que eligió ella para venir y plantearse a 6to para que podían ir a hacer el paseo ahí.

P: (Afirmación)

M: Fue ella que eligió o sea ella... se pone ella misma.

PA: Se busca responsabilidades.

M: Claro porque le gusta, le gusta dar la clase, le gusta este... exponer adelante en el pizarrón, no es una niña, viste que hay niños que vos decís son más cohibidos.

P: No, no es lo de ella.

M: Ella le gusta pasar adelante, le gusta decirte bueno así, esto para allá.

P: Y es como dada, simpática para relacionarse con gente que no necesariamente conoce. Por ejemplo a mí ya me había visto la cara varias veces, pero digo no habíamos tenido como un contacto directo.

M: Si ella es más fluido, lo de ella es...

P: Y de inmediato como que ella entendió lo que le estaba diciendo, la idea cual era y si si si, este... como que ya quería...

M: Si porque aparte a mí fue y me dijo mamá tenés que firmarme un permiso, le digo ay Natalia... ella sabe que yo trabajo en... y a mí se me complican muchísimo los horarios, porque yo por ejemplo en un trabajo que estoy acá a tres cuadras, por eso vienen acá ellas a esta escuela porque queda cerca del trabajo.

P: Ahí está, sí ella comentó eso, comentó eso sí.

M: Viste entonces claro a mí, pero yo por ejemplo salgo a las 14:00 y estoy entrando 14: 05, 14: 10 al otro.

P: Claro.

M: Entonces no me dan los tiempos viste, salgo después a las cuatro de la tarde, capaz que a ti te sirve el horario pero capaz que no viste.

P: Claro.

M: Le digo ay Natalia a mí me complica eso, me dice "mamá pero yo quiero"... le digo bueno ta, pero tiene que ser un horario en el que yo pueda.

P: Sin duda. No en el caso de que eso hubiera pasado, hoy tuvimos suerte digamos, pero en el caso de que eso hubiera pasado se hubiera visto otro horario para poder arreglar.

M: Claro.

P: Por suerte lo logramos. Bien, algo ustedes... ya manejamos pero para completar la idea de lo que es la constitución familiar no, los integrantes que algo ya nos dijo, pero ver si podemos extenderlo un poquito. Básicamente son ustedes, ella evidentemente, después hay uno tuyo...

PA: Si.

P: Que tiene ¿Cuántos años?

PA: Catorce.

P: Catorce ahí va, es verdad estaba en el liceo dijo ella. Y después hay esta otra persona que es el tío tuyo, ella no estaba segura del parentesco decía mi tío ¿Yo digo es tu tío?

M: Claro, no es tío abuelo de ella y es mi tío, es hermano de mi mamá, es tío abuelo de ella, pero está tan metido en la familia, por ejemplo mi nena más chica la crió él con mi mamá.

P: Si si fue la impresión que...

M: Ta entonces él está muy metido, él es tío abuelo pero dos por tres mi nena más chica le dice abuelo, o sea está muy metido en la familia. El es muy compinche con las dos, es muy compinche con las dos viste, entonces está más metido.

P: Si ella lo mencionó este... decía que la ayudaba a hacer las cuentas.

M: Si, si, porque por ejemplo en verano cuando yo trabajo igual y él se queda con ellos viste y vamos a hacer cuentas, vamos a hacer copias, ella agarra va a hacer cuentas y hace y dos por tres le da vuelta él en las cuentas porque ella es más rápida viste, pero es más, en ese sentido es más unida con él en ese sentido, también tiene sus encontronazos no.

P: Me imagino.

M: Eh pero por la edad más bien, pero es un hombre de casi 80 años o sea, pero es bastante compinche.

P: ¿Y el resto de la familia? O sea por ejemplo tiene contacto, digo ella con por ejemplo los abuelos de parte tuya...

M: No tiene, no tiene, esa es otra cosa por la cual se arraigó mucho a mi tío, porque hace tres años, cuatro años ya falleció mi mamá.

P: Ah...

M: Y ella era muy compinche con mi mamá, era muy pegada con mi mamá, ella venía a esta escuela por ejemplo, pero digo el tiempo que yo no podía o lo que sea las venía a buscar mi tío y se quedaban con mi madre. O sea era muy compinche con mi mamá y falleció mi mamá y ella se arraigó mucho a mi tío, más allá de conmigo pero a mi tío. Entonces ella no tiene abuelos ni paternos ni maternos.

P: Ta y una cosa que no le quise preguntar a ella, digo ta cuando tengamos a la mamá en frente... ¿Que pasó con el papá biológico de ella?

M: (suspira)

P: O sea ella...

M: Ese es un tema que hasta a mí me cuesta pero ta.

P: Te entiendo, pero simplemente para tener como una idea general, ella lo ve alguna vez...

M: No.

P: ¿No lo ve nunca?

M: No, y otra cosa que si vos le preguntas a Natalia... Natalia se quiebra en eso.

P: Si por eso mismo no... Esas cuestiones se prefiere verlas con los adultos.

M: El papá de Natalia, yo me separé del papá biológico de las dos nenas, porque es de las dos, cuando estaba embarazada de tres meses de embarazo de mi nena, de la más chica, tuvo obviamente, ella sabe toda la historia porque yo le conté todo, no tuve... Eso es otra cosa viste que siempre le conté, nunca le escondí nada, ni le di en contra del padre, ni le di a favor tampoco, le dije las cosas tal cual son, ella sabe qué fue lo que pasó... Yo tenía tres meses de embarazo, el papá dejó de trabajar de la noche a la mañana, yo trabajaba en... Yo me venía con mis, con mi hija la dejaba en la escuela, cuando iba él estaba acostado, seguía acostado durmiendo, o sea no se levantaba a trabajar, tenía el trabajo en la esquina de mi casa, porque trabajaba en una... en la esquina de mi casa. Perdió el trabajo porque no iba a trabajar, cuando enganchó otro trabajo yo quedé embarazada, estaba embarazada de... Eh las cosas empezaron a ir mal, se notaba un pequeño deterioro en la pareja viste, pero digo no una cosa que digamos guau o sea... No daba para separarse y de pronto se empezó a notar en mi caso sobre todo el tema de que él se iba, entraba a trabajar a las 8:00 y se iba a las 6:00 de la mañana estando cerca, o sea no en la esquina ya en otro lado, cerraba la... a las 19:00 y el aparecía a las 21:00 en mi casa. O sea ya esas cosas se empezaron a... Ta hasta que un día yo agarro a mi nena a Natalia y nos fuimos a buscarlo a la... cuando voy llegando a la... lo veo yo a él con otra mujer.

P: Lo que temías se hizo realidad.

M: Lo que yo temía o sea era real, mi hija obviamente chica no en el momento no captó.

P: No captó la situación.

M: No captó la idea me entendés...

P: Mejor.

M: Por suerte gracias a Dios, cuando yo lo encaré a él me dijo que no, que era una compañera de trabajo, la dejé ta. Después las cosas empezaron a empeorar cuando yo le dije del embarazo, era un embarazo buscado porque era buscado hasta ese momento.

P: Esa era una pregunta que te iba a hacer después.

M: Ese era un embarazo buscado, el de la hermana porque no queríamos...

P: ¿Y el de Natalia?

M: Si también fue un embarazo buscado, los dos fueron buscados y el de...(hermana menor) era porque queríamos que se criaran juntas o sea, más allá de la diferencia que tienen que se criaran...

P: Claro cercanas.

M: Relativamente juntas. Ta cuando yo le dije que estaba embarazada lo primero que se le ocurrió decir al señor fue en una discusión grande que tuvimos: "quien sabe si es mío". En ese momento hice clic y dije no ya está.

P: Ya está.

M: No va más, no quiero seguir la relación. No tengo nada que ocultar porque él sabe todo digo.

P: Me imagino si si.

M: Mirá no quiero seguir la relación hasta acá llegamos, buscate a donde irte, dicho y hecho. Te explico, le dije eso un ejemplo un lunes, el martes ya se estaba yendo con todas las cosas a la casa de la mujer esta. Mi hija conoció toda la historia, nos separamos, él quería volver estaba con esa otra pareja, mi hija nació en setiembre.

P: Que complicado esa época para vos entonces.

M: Si, mi hija menor nació en setiembre y el hijo que tiene con la muchacha nació en diciembre, la muchacha ya estaba embarazada entonces.

P: Claro.

M: Entonces todo eso Natalia lo asumió entendés, ella lo...vos si empezás a preguntarle eh ella empieza para atrás y llega un momento que se quiebra, lo mismo que me pasa a mí porque la situación la pasaron ellas.

P: Si si por eso, salgamos rápidamente de esto.

M: El se fue hace... cuanto hace, como 4 años que no las visita, fácil 4 años. Natalia al principio preguntaba ahora ya no (llora).

P: Y no...

PA: Si si incluso cuando empezamos al poco tiempo que empezamos digo un día me sorprendió ella y me sorprendieron las dos porque fue la primera que vino a preguntarme, primero le preguntó a ella que le parecía si podía decirme papá y ella le dijo: "no se tenés que preguntarle a él", digo cuando me lo preguntó a mi digo Natalia digo, vos decime como mejor te parezca que podés decirme, si vos sentís que me podés decir papá, digo yo no tengo problema ninguno al contrario me encanta. Digo si a vos te parece, si sentís eso sentís ese sentimiento, "si si yo quiero decirte papá", y la chica también.

M: La chica le dijo peor, porque le dijo: "eh te puedo preguntar algo... ¿Yo te puedo decir papá? Porque yo nunca tuve un papá.

M: Te podés imaginar que a mí me partió al medio.

P: ¿Contigo se llevan bárbaro entonces?

PA: Si si conmigo es todo joda viste, y cuando vemos que vamos a chocar ya te digo... si tenés razón Natalia tenés razón, entonces se muere ahí no hay discusión entendés. O a veces hay algún por ejemplo Natalia no te metas, nada más entendés, o Natalia no hagas tal cosa. Pero ella siempre queda con eso viste de que ella igual se lo comenta a la madre, mira yo estaba haciendo otras cosas porque a mí me parece bien otras cosas, pero no no no...o sea trato de no tener encontronazos.

P: Ta.

M: La relación con él relativamente es buena.

PA: No la pongo en penitencia, no la reto, le digo Natalia eso no se hace ¿Mamá que te dijo? Nada más viste, se enoja a veces conmigo porque el genio de ella ya es así.

M: Le hace... (Muestra con gestos)

PA: Si si si pero digo trato de no...

M: Allá vengo yo diciéndole no debes contestar, no debes hacer ademanes, no debes tratar mal a la gente.

P: Ella tiene presente ese tipo de cosas porque las dice no.

M: Si si, porque sino por ejemplo él le dice: "andá al almacén o hay que ir al almacén"- "ah yo ya fui, yo ya hice jugo, yo ya compré". Así le contesta a él, le digo no tenés que contestar así porque la familia somos todos, es todos que tenemos que hacer y: "siempre yo haciendo las cosas, siempre yo tengo que ir, siempre". Esa contestación para él viste, para él, si la mando yo va y se acabó, muestra ahí el límite me entendés.

P: Te entiendo.

M: El... lo quiere eh como que digamos tenerlo como padre pero

PA: Pero hasta ahí.

P: Pero al mismo tiempo que no me exija desde el lugar de padre...

M: A ver yo te permito como padre pero no vengas... see

PA: Me marca el territorio (se ríe).

P: Claro.

P: Ta, y después a ver en cuanto al trabajo de ustedes, algo tú ya habías dicho, bueno Natalia también había comentado el tema de que, de que venía a la escuela esta por los trabajos que tú me decís.

M: Claro, yo tengo un trabajo que tengo acá a una cuadra de....., ahí en... Y tengo otro que está cerca del...

P: Ahí va.

M: Ta son los dos... ahora tengo dos, tenía cuatro en un tiempo, ahora tengo dos porque ya no me dan los tiempos este... que son los dos trabajos que tengo.

P: Ta ¿y en tu caso estás trabajando?

PA: Yo trabajo en...

P: Ahá.

PA: Ahora con el tema este, emboqué justo que está el tema de consejo de salario viste y como que está todo trancado, terminamos... (...) y nos mandaron al seguro hace tres meses.

P: Ah ta.

PA: Tenemos hasta enero, espero que me llamen antes digo pero.

P: Ojala que sí.

PA: Es muy jodido el tema de...viste, porque...

P: Y te quedás ahí.

PA: Y como yo soy... tenés que salir a buscar trabajo de vuelta y justo ahora digo falleció mi papá, tuvo un mes y pico internado, como que se trancó y me estancó un poco pero nunca estoy quieto viste, nunca estoy en casa.

P: Ta.

PA: Siempre estoy trabajando.

P: Si yo para tener como una idea general de eso, y también una idea sobre cuánto están o no los papás, en este caso, en la casa.

PA: Ah no en casi todo el día, digo ella se va, yo me voy antes que ella.

P: Porque es real la necesidad de trabajar.

PA: Si, si, si, si.

M: Si si.

PA: Obvio, obvio.

P: Bien, después las expectativas es una cosa para ver en la familia, ya vimos que en el caso de ella ¿Ella tiene como una expectativa alta en relación a lo escolar no?

PA: Si si.

P: O sea que le importa que le vaya bien digo, se le está complicando las notas ahora...

PA: Está muy, algo que la marcó un poco fue el tema de que hace unos días estuvimos hablando, el tema de que quiera ser abanderada.

M: Paa...

P: Sí dijo.

M: Ah si ese es un tema que nos trae muy mal, la trae mal.

PA: Eso fue algo que la marcó y se nota que realmente lo siente viste, y ta le dijimos más o menos lo que pensábamos ahí porque ella dice: "porque yo -dice- si yo hago todo para ser y la maestra me exige". Porque hablamos con la maestra y la maestra nos dijo que a ella no le tiene que interesar otro niño y a nosotros tampoco, que ella le exige porque cree que puede dar más.

P: Porque sabe que tiene capacidad.

PA: Bueno Natalia se da cuenta que si la maestra le exige porque ella tiene que dar más, y ella da más porque no la tiene en cuenta porque está con que quiere ser abanderada y abanderada y abanderada.

M: Bueno quiere ser abanderada de la uruguaya.

PA: Si, si, si, si.

M: ¿Qué pasa?

P: El premio mayor.

PA: Si, si, si, si.

M: Cuando Natalia me preguntó a mí, yo salí abanderada de la uruguaya, entonces ella quiere ser lo mismo que yo.

P: Mhhh viene por ahí.

M: ¿Me entiendes? O sea si yo fui abanderada de la uruguaya, porque yo le expliqué yo estudiaba, yo pasé todos los años con buena nota, nunca tuve problemas de conducta y de faltas tampoco, ella quiere lo mismo, a ver si vos agarrás... Bueno por algo está ahora que están con el tema de que ella está metida porque es una de las mejores alumnas de la escuela.

P: Si, sin duda.

M: O sea, por lo menos del quinto me refiero no.

P: Si.

M: Este... ella el otro día le chocó cuando la maestra le dijo bueno pero a mí el tema de abanderados no lo elijo yo, lo eligen tus compañeros.

P: Claro.

M: Y que sucede Natalia tiene buen... es buena compañera pero Natalia no te va a permitir "eh dejame copiar" porque no, Natalia no. Ese es el problema con Natalia.

P: (Afirmación).

M: Es buena compañera, te puede ayudar si vos... si hay algo que no te sale, te puede ayudar, pero no te voy a permitir que te pongas en mi espalda.

P: Claro pero lo que es el trabajo de ella...

PA: Ganate las cosas como yo.

M: No te voy a per... ella misma te lo dice, yo no voy a dejar que me copien.

PA: (Risa).

M: Y yo le dije: no, no tenés que dejar a nadie que se te ponga en la espalda, que luche de la misma manera que luchas vos, entonces cuando le dijimos....

(Interrupción – entra una auxiliar a la sala – ruidos)

M: entonces cuando le dijimos...

P: Si.

M: Que el tema de la bandera era por elección de los compañeros mismos...

(Segunda interrupción – habla la misma persona)

P: Bien.

M: Cuando le dijimos lo de la bandera te digo, que era por elección de los compañeros porque la maestra me dice no es por elección ahora es así, se van a votación, antes yo me acuerdo que era por buena conducta o por buen rendimiento salís abanderada y chau.

P: Tal cual.

M: Cuando le dijimos eso como que hizo un clic viste, y me doy cuenta porque por ejemplo está empezando a hacer cosas que antes no hacía. Está juntándose con gente que no debe, ta que... capaz que también por eso.

P: Tú lo asocias a que está buscando...

M: Claro está buscando la aceptación en el grupo y eso es lo que a mí no me interesa, a mí no me interesa que busque la aceptación en el grupo por una bandera.

P: Caro en este caso...

M: Me interesa que estudie.

P: Claro en este caso sería para ella: el fin justifica los medios.

PA: ¡Claro!

P: Mi fin es llegar a la bandera y si para eso tengo que...

PA: Si, si, si.

M: Si pero no, eso es lo que estamos marcándole que no está bien.

P: Ta.

M: O sea bueno si no sale abanderada de la uruguay, bueno no salió, yo sé que se merece la bandera. Porque se lo que estudia, se lo que da y se lo que rinde.

PA: Y puede dar todavía.

M: Y he hablado con... exacto, he hablado con maestras, digo todas las maestras que han tenido a Natalia están todas en la escuela ahora.

P: Si...

M: Y todas me han dicho exactamente lo mismo: es una buena alumna, tiene todo para bueno... ahora lo que está haciendo es, creo yo capaz que no que no es así y está en la pre adolescencia y está buscando otra cosa, está asociándose con niños que no debe, pienso yo porque es a votación.

P: Claro.

M: Capaz que no.

P: Es una posibilidad digamos, bien este... y de parte de ustedes... claro para ella la presión capaz que viene porque vos lo lograste, entonces ella siente que tiene que lograrlo.

M: No pero mira que no es pecado, no se la presiona a que vos tenés que salir abanderada.

PA: La presión se la pone ella.

M: La presión se la puso ella sola.

P: Entiendo, entiendo.

M: Porque cuando me dijo yo quiero salir abanderada de la uruguay, me parece espectacular luchá y lo vas a conseguir.

P: Capaz que la presión es de ella...

M: Es ella, es ella misma.

P: Porque si encima vos llegaste a la uruguay, ahí como que doblemente ta, tengo que llegar sí o sí. Este...

M: Digo posibilidades porque rendimiento tiene de sobra.

P: Si sin duda.

PA: Si, si, si.

PA: Ella se marca las metas de ella, se las marca y sin que nadie le diga nada.

M: Te digo más, me dijo: yo quiero salir abanderada de la uruguay, y bueno Natalia si no salís abanderada, escolta.

P: ¿Cuándo es que se define eso no saben? ¿Les dijo la maestra?

M: Ehh no, no me dijo nada, en noviembre me parece.

PA: Está en el barrio y también, está en la escuela y también, se está marcando lo máximo porque no está conforme con lo que la tienen en la escuela, la está peleando.

M: A mí me dijo yo quiero ser abanderada de la uruguay y bueno si salís... "no escolta no, abanderada"

P: (Asiente)

M: Yo no soy segunda.

P: Paa...

M: O sea tiene sus metas marcadas me parece bien, o sea hay niños que ta si me das no impor... ta igual me sirve ser escolta.

P: Si si, no aparece claramente... ella es así claro el riesgo es que... nada que después no se le dé como ella espera a pesar del esfuerzo en este caso que no depende de la nota, depende de la votación de los compañeros y bueno que no se quede mal después.

M: Si a como estamos viendo las cosas ya sabemos que no va a ser, porque a como se está viendo, como se está viendo al grupo, es un pésimo quinto, porque todo el grupo de las maestras dice que es un pésimo quinto

P: En cuarto ya venían muy mal.

M: Pésima conducta, pésimo quinto, pero que pasa un niño que tenga bueno en aplicación y tenga bueno en conducta puede salir abanderado, mi hija tiene muy bueno sobresaliente y puede que no.

P: Si con ese sistema, sí.

M: Entonces eso le choca a ella viste.

P: Si es verdad podría ser muy injusto para ella sí.

M: Pero bueno ta.

P: Son las reglas del juego.

M: Va a ser una cosa que va a tener que superar.

P: Ta y el tema del estudio en ustedes, ¿O sea hasta que nivel educativo hicieron? Secundaria...

M: Yo hice hasta eh, hice hasta 6to de liceo pero tengo historia de 5to e historia de 6to por eso no tengo...

P: Te quedó ahí, no tenés... por esas dos materias no tenés secundaria completa.

M: Exacto, exacto por esas dos materias tengo aparte.

PA: Y las ha ido empujando, hace dos años que la vengo, la vengo (ademanos).

M: Lo que pasa es como yo le digo a él, yo tengo historia de 5to y historia de 6to para dar... a mí el tema de historia me cuesta, me cuesta porque me cuesta es una cosa que muchas fechas, muchas... es una cosa que por más que vos no quieras tenés que sentarte y decir bueno lo voy a preparar dos horas por día, encerrada a preparar y no me da.

P: (inaudible)

PA: Y tiene la amistad de la profesora todavía.

M: Si obvio pero ta...

PA: Porque al liceo que va mi hijo, la profesora de historia es la misma profesora de ella.

P: Ah mirá.

M: La misma profesora tiene.

PA: Risas.

P: Bue.

M: Pero ta, olvidate que no.

P: Ta.

M: Y hice el curso aparte, creo de educadora preescolar y baby sister.

P: Pero nunca trabajaste de eso... ¿Y en el caso tuyo?

PA: Y yo la granja (no se entiende) carbón y cortando leña, porque yo soy de afuera no tuve la oportunidad.

P: Más trabajo directo fue lo tuyo.

PA: Eh cuando empecé a ir al liceo trabajaba y me bancaba yo, trabajaba todo el día siendo gurí prácticamente, este... iba al liceo de noche de 8:00 a 00:00, e hice hasta segundo año no aprobado.

P: Claro, y después ya te dedicaste como más a trabajar.

PA: A trabajar porque mi viejo justo era soldado, este... se jubiló, no era la misma plata, ya no daba si no trabajábamos todos para la familia viste como son afuera.

P: Si si.

PA: Este... y ta de ahí digo no me puedo quejar, he tenido un poco de suerte no me puedo quejar digo, pero siempre toda mi vida trabajé, toda mi vida trabajé.

P: Ta.

PA: Soy oficial finalista en la construcción digo, soy carpintero digo todo lo que puedo aprender lo aprendo no tengo problema para generalizar (no se entiende)

P: Genial. No digo, esto no es tanto como una valoración mía sino para saber en el entorno este... Porque el niño puede tomar eso como modelo de decir ta: si mamá y papá llegaron hasta tal nivel yo tengo que... Para medirlo desde ese lugar.

M: Si otra cosa que yo le dejo claro a ella siempre con el tema cuando hablamos porque ella me dice "si porque yo tengo que estudiar porque quiero ser...". Me parece espectacular que quieras ser algo más, quiero que seas más que yo siempre, yo (dice su trabajo) y no es deshonra pero si vos podes estudiar, tener un título, poder ejercer ese título y no tener que estar... (idem).

P: (Asiente)

M: Yo le pongo el ejemplo a ella digo.

P: Claro le marcás el valor del estudio.

M: En vez de tener, de tener que... (refiere su tarea) no es ser más ni menos.

P: Si ella decía que quería ser arquitecta o maestra.

M: Claro es poder tener algo en lo que vos te bases, no está mal lo que yo hago, es como yo le digo yo prefiero tener que... que salir a robar.

P: Claro.

M: Entendés, eso lo tiene bien claro.

P: Es un trabajo claro.

M: Eh toda mi vida... ahora porque estoy con el pero yo siempre las mantuve a ellas trabajando de... siempre

P: (Asiente).

M: Ta, el lugar que saliera yo salía a... no tengo nunca problema, siempre querés lo mejor para tus hijos, en este caso yo quiero que estudien para que después...

P: Perfecto.

M: Puedan salir adelante sin tener que estar en esa.

PA: Las herramientas las tienen todas, todas, tanto las hijas como mi hijo también digo, digo es un desbolado que, otro tema porque...

P: (Risa).

PA: Ahh es otro dolor de cabeza que tenemos pero ta digo, así como tenemos la reunión acá, también en el liceo viste digo las herramientas las tiene todas viste.

M: (no se entiende).

PA: No es el caso de Natalia, no es el caso de Natalia, porque Natalia es todo lo contrario, Natalia es...

M: Ella utiliza las herramientas que le dan.

PA: A veces está aburrída y dice toma haceme cuentas que quiero hacer cuentas ¿Y quién te pide? Que, no nadie te lo pide.

P: Claro sale de ella.

PA: Claro.

M: Sale de ella.

PA: Claro no, el estudio es algo destacable, muy destacable.

P: Bien después en cuanto a las rutinas familiares, me refiero más allá de que yo sé que está marcada por el trabajo y por la escuela de los niños, pero digo tienen ustedes como... como una cierta rutina semanal. O sea a tal hora nos levantamos, a tal hora llegamos, a tal día se, a tal hora quiero decir se come, se merienda...

M: Por ejemplo la rutina semanal.

P: Si. ¿O no tanto eso va cambiando?

M: No, la rutina semanal en el caso de nosotras se nos marca por el tema de mi horario de trabajo, a las seis de la mañana nos estamos levantando date cuenta que yo...

P: Si ella nos comentó, tempranísimo para ellas.

M: A las siete, a las siete tenemos que estar en la parada para poder tomar el ómnibus sino se nos pasa, y sino si hay veces que no conseguimos ese ómnibus tenemos que bajar en (una calle céntrica) y venir caminando, que ya lo agarramos como rutina hacer esas cuerdas caminando y ese ejercicio.

P: Se hace.

M: Y ninguna nos quejamos, ninguna de las tres.

P: No ella no se quejó para nada con eso.

M: No no porque le gusta, al contrario dice mejor así no nos bajamos de uno y nos subimos en otro entonces nos bajamos y venimos caminando. Esta semana que yo no he trabajado y estoy él nos trae en el auto, venimos en el auto, venimos por la rambla, venimos digo sino es levantarte a las seis, se aprontan, no desayunan porque ninguna de las dos desayuna antes de salir no quieren, he venimos las dejo a las 8:00 en la escuela porque la escuela abre 8:30. Yo ya hablé con la directora, con las limpiadoras que ya conocen y saben que ellas a las 8:00 están ahí porque yo entro a las ocho a trabajar.

P: Claro.

M: Salimos a las 16:00 de acá, ómnibus a casa, llegamos a casa, los lunes, miércoles y viernes Natalia tiene ensayo.

P: Si.

M: Ahora esta semana lunes, miércoles, viernes, sábado y domingo porque como tienen el 20 la prueba de admisión tienen estar a lo último ya de los ensayos.

P: Ensayo estamos hablando de...

M: Escuela de samba.

P: Ella hace samba ahí va.

M: Si.

P: Ella dijo sí.

M: Este...

P: Le gusta aparte.

M: Le encanta.

PA: Si si.

M: Lunes, miércoles y viernes es eso.

PA: Ta peleando por un lugar más alto.

M: Exacto.

P: Ah de ahí que vos decías que quería...

PA: Si, si, si está muy enojada con las tías porque son las directoras.

M: Las directoras y ella no...

PA: Como que la tienen medio ahí y ella no...

M: Ella quiere más destaque. Canta porque digo canta los temas los canta ella.

P: ¿Canta, en serio? Eso no lo había dicho.

PA: Si, si, si.

M: Claro pero ella quiere destaque, ella, ella canta con otra chiquilina no tiene el destaque a ella le gusta destacar, es lo que tiene, los días que no tienen ensayo por ejemplo o vamos y se ponen o sea se bañan y salen a jugar, o salen a jugar y después entran y se bañan, comemos y como nos levantamos a las seis de la mañana.

P: Está como bastante pautada la semana entonces.

M: Claro. Salvo los fines de semana viste, por ejemplo hay veces que nosotros nos vamos los viernes para afuera a la casa....

P: Ah eso les iba a preguntar los fines de semana que hacen.

M: Claro a la casa de mi hermano en... (balneario) nos vamos para allá, que ya en verano por ejemplo tienen piscina ahí.

P: Genial.

M: Estamos a dos cuadras de la playa pero, tienen piscina y hacen piscina y juegan viste, tienen tremendo campo o sea.

PA: Compinche de la pesca.

M: Tiene...le gusta ir a pescar con él, o sea cuando no decimos nosotros de ir a pescar el pregunta si puede.

P: Claro porque ella a diferencia de otros niños... había dado la impresión de cómo... que no sabía esto que tenía esa posibilidad de irse para este lugar, pero había dado la impresión con el tema de jugar afuera, al futbol como que es una niña que le gusta también el estar afuera digamos.

M: Si, si le gusta.

P: Que hay niños que son más de estar adentro.

M: No no a ella por ejemplo nosotros tenemos internet y tenes cable y todo pero no a ella si la dejas le gusta salir afuera a jugar a la pelota o a jugar a la escondida, dos por tres la ves jugando con niños más chicos igual no tiene problema viste, eso de salir le gusta.

P: Bien, y ta en vacaciones te iba a preguntar eso, en su tiempo libre o vacaciones, ya más o menos me dijeron ahora.

M: Si, si por ejemplo coincide mi licencia me voy casi siempre que coincide, antes de estar con él me iba a acampar, casi todos los años me iba con ellas solas ta o con una sobrina que iba con nosotros a acampar, nos íbamos un jueves nos veníamos el domingo.

P: Mira qué bueno.

M: Solas allá y nos veías juntar leña, hacer fuego, por eso te digo que ella está más, siendo más independiente en ese sentido, si no cocinaba yo cocinaba ella.

P: Si impresionó como una niña bastante independiente, como madura por un lado e independiente por otro no.

M: Si cuando quiere marcar que es más niña te lo marca seguro, porque ahí empieza con los celos me entendés, con los mimos y cuando nosotros empezamos con él, ella marcaba como que le costaba un poco asimilar.

P: Aja.

M: Nosotros tuvimos un episodio bastante complicado que capaz que Natalia te lo comentó de intoxicación por monóxido de carbono.

P: No.

M: Nosotros el año pasado cuando nos estábamos para comprometer el día anterior yo me quedé haciendo las cosas, las pizzas y todo y el hizo un brasero y lo metimos para adentro, este... y ta todos se iban a acostar y Natalia empezó: "ay tengo ganas de vomitar, tengo ganas de vomitar". Le digo esto son mañas, creí que era porque nos comprometíamos, estos son mañas, seguía y seguía y le digo ay Natalia por favor ya está basta, que pasa era ella la primera en sentir el tema del monóxido. Le digo bueno ta Natalia mirá yo me acuesto contigo, y me acosté con ella, se durmió, la hermana ya estaba dormida.

P: Pensaste que ya estaba y que no era nada.

M: Se durmió, pensé que no era nada porque puede ser mimo también entonces le digo a él me voy a acostar un rato con ella me acosté con ella y se durmió. A todo lo que ella se durmió yo me levanto voy al baño y me empecé a marear, se levanta la chiquita mía vomitando.

P: Ah bueno ahí ya...

M: Digo ta cuando quise ver la levanto a Natalia y Natalia se me iba, no, no reaccionaba.

P: ¿Y cuál fue la fuente de eso?

M: El monóxido de carbono.

PA: El monóxido de carbono.

M: Al tener el brasero prendido con todo cerrado, consumió todo el oxígeno, el monóxido de carbono se transformó en monóxido de carbono todo cerrado.

PA: Aparte estaban los mas bien, habían estado jugando a las cartas con mi hijo.

P: Si es una cosa que uno no se imagina que pueda pasar.

M: Claro las saqué date cuenta que las saqué a todas, y eso claro como que en parte unió más, pero también dejo algunas cosas viste, algunas asperezas por más que vos no quieras. Digo estuvimos en cámara hiperbárica por tema de pulmones, o sea de todo.

P: Pa.

M: Por todo viste, eh y hay cosas que te marcan, eso marcó la pareja aunque no quieras eso te marca.

P: Y justo aparte en el día previo.

M: Justo un día antes de viste, entonces ta hay cosas que a ella la marcan y después dos por tres te las dice viste, o por ejemplo ahora vos vas a prender una estufa no sé qué y abre una ventanita.

P: Claro me imagino que debe haber quedado para el resto de sus vidas.

M: Si, si.

PA: Si, si.

P: Con eso incorporado ya.

P: Ta después lo que te iba a preguntar, algo más o menos me lo dijiste en que momento había llegado ella. En este caso a tu vida porque vos todavía no estabas...

PA: Si.

P: Quiero decir, en el momento en el que nace vos me dijiste que fue planificada en su momento ella.

M: Claro estuvo planificada, nosotros nos casamos en setiembre y ta en diciembre empezamos a buscar, y en enero quedé embarazada y nació ella, o sea todo totalmente planificado no, o sea el embarazo... el embarazo de la más chica no sé si fue tan planificado, buscábamos pero digamos que en el momento que vino las cosas no estaban muy bien tampoco pero ta...

P: Digo pero fue más Natalia, más claramente entonces, ¿Como que más buscada?

M: Si, si, si, definitivamente si.

P: Bien. Ta estee... alguna cosita de cuando ella era más chica, de cuando estaba en pre escolar o más chica incluso. Supongo que no habrá tenido problema con el tema de empezar a caminar...

M: No para nada.

P: El tema del lenguaje, empezar a hablar.

M: Nada.

P: el tema de ir al baño sola, controlar, eso...

M: Mira Natalia antes del año se largó a caminar sola, a los once meses caminaba sola, a los ocho meses me dejó la mamadera y no tomaba mamadera tomaba en sorbito, todo obviamente enseñado por... por mí... como es por mi mamá, porque como yo trabajaba.

P: Claro era esa primera época que...

M: Fueron a un centro CAIF, las dos fueron a un centro CAIF desde los dos años a los cuatro, Natalia porque todavía no estaba el tema de que era cuatro y cinco, pre escolar acá.

P: Aja.

M: Hasta los cuatro fue ahí, después fue a una escuela de cuatro horas, después ya directamente vino para acá porque yo trabajaba todo el horario y no podía.

P: Ahí está. Ta y a ver si te podés acordar de alguna cosita que sea significativa de ella cuando era más chiquita, característica de ella o algo que le haya pasado este... o no sé cómo era cuando era más chica. Yo la conocí de grande no, no tengo ninguna idea de cuando tenía tres, cuatro, cinco años, como se relacionaba, siempre tuvo esta característica de ser como dada.

M: Siempre, ah no siempre, siempre, siempre.

P: Comunicativa...

M: Le gustaba por ejemplo en los cumpleaños o lo que fuera le gustaba bailar, yo siempre digo como que yo estaba embarazada de Natalia y mis sobrinas ya tenían la escuela do samba, ya desde antes viene y yo iba a los ensayos de la escuela do samba, y yo tenía una panza así, y yo me sentaba a mirar el coso de los tambores y la panza (muestra cómo se movía su panza en gesto).

P: Se movía la panza.

M: Empezaba a hacer esto (gesto) que iban todos los chiquilines de ahí, venían me tocaban la panza y ella seguía moviéndose, nació... siempre metida en eso viste baile, le gusta bailar, le gustaba llamar la atención.

P: Ta siempre tuvo como la impronta que uno le ve ahora.

M: Si si, siempre, siempre.

P: Nunca fue una niña tímida.

M: No el tema de la timidez de Natalia y sumirse un poquito más fue cuando falleció mi mamá.

P: Claro.

M: Viste y ahí como que hizo un poquito para adentro.

P: Una reacción a eso.

M: Le costó mucho a Natalia, le cuesta mucho el tema ese no está asumido ni por ella ni por mí, el tema de cuando falleció mi mamá no está superado por ninguna de las dos, que yo estoy hablando en medica uruguaya que es donde la trato a ella para ver si puedo conseguir un Psicólogo, poner la mano de Psicólogo, te digo por las reacciones porque alguna de las reacciones que tiene ella viste que sean debido a eso, que digo eso ella se lo...me entendés.

P: Te parece que todavía lo tiene como (no se entiende).

M: Yo lo mismo, yo en ningún momento me entendés lo, dos por tres hablo con él y me quiebro, o sea eso de mi madre quedó y en ella quedó y quedo más marcado también, porque ella era la abuela pero también era la mamá porque digo estaba ahí.

P: Si si, por lo que vos dijiste la característica del trabajo, estaba bien pegada a ella.

M: Estaba más tiempo con ella, en ese momento si se notó que Natalia hizo bien hacia adentro, o sea no se puso ni agresiva ni nada pero vos notabas que no ...

P: Bueno.

M: Por ejemplo la amiguita de enfrente vino le dijo se murió tu abuela: "Si" y no... no lloró, o sea no se le cayó una lagrima en ningún momento.

P: (Asiente).

M: En un momento me abrazó a mí cuando yo vine del velorio y se puso a llorar me dice "yo quiero ver a mi abuela"... no podés, hasta el día de hoy.

P: Claro, y bueno y sí. Si no, yo no sabría valorar y decirte si es que tiene una secuela o no.

M: Si, si, no sé.

P: Pero si vos lo decís, y estás con ella todos los días y lo percibís...

M: Todo el mundo me decía que lo que tendría que haber hecho era llevarla al velorio.

P: Si en ese momento no te salió...

M: No no, es que no me salió porque aparte como era ella muy chiquita.

P: Son situaciones que uno no sabe cómo manejar, no hay manual para eso tampoco.

M: Estamos hablando de una niña de seis años, o sea muy chiquita, me parece que era para llevarla a un lado donde... que se quede con la idea de la abuela. Aparte te digo más el día que se llevaron a mi mamá, que se la llevaron en ambulancia eh, ella vio cuando se la llevaron a la abuela y ella se paró adelante, la llevaban en carrito viste, se le paró adelante y le dio un beso, "te espero abuela" le dijo.

P: (Asiente).

M: (Llora).

P: Ta si, veo que ese tema está en vos también.

M: Si.

PA: Si.

P: Si, si. Bueno ella lo menciona pero ta, como no se insistió tampoco.

M: No.

P: Hay puntos que prefiero no tocar con ellos, porque no se sabe bien qué puede aparecer.

M: Si.

P: Entonces es como mejor verlo en todo caso con el adulto, que uno sabe que el adulto está más armado digamos, más equipado como para... para determinados puntos. Esa... no había sacado esa conclusión de la abuela.

PA: Si, si, digo... digo ahora, ahora digo uniendo todo esto digo que digo ella cuando falleció mi papá me puso una frase.

P: Ah fue reciente vos me dijiste.

PA: No me acuerdo que fue que puso, pero puso y te das cuenta que hay algo que la marcó y es eso.

M: Si.

P: Con el tema de la muerte.

PA: Me dedicó una frase en Facebook y me puso, si si no me acuerdo ahora la frase que me puso...

M: Como que siguiera adelante, o está en un lado mejor...

PA: Si, si, si.

M: ...o ahora está en un lado mejor, vos seguí adelante y contá conmigo o te quiero mucho.

PA: Si, si.

P: Ahí está.

PA: Si, si, muy, muy...

M: Muy de mayor para la edad de ella.

PA: Para la cabecita de ella viste muy marcado la dedicatoria si si.

P: Y muy cariñosa también.

PA: Si, si, si, si, si.

P: Ta.

PA: Ella es muy fuerte por fuera viste, pero es es frágil eh.

P: ¿Es una niña no?

PA: Es como ella viste bla bla pero llega un momento y larga los...

P: Claro.

PA: Risa.

P: Claro pero en temas sensibles...

PA: Si, si, si se toca si, si, si, si, si y es mimosa pero así... ella vos estás sentado y viene y se te tira por arriba y te agarra a besos, y con las tías, los tíos.

M: Con todos.

PA: Todos.

P: Es como muy cariñosa, si yo este... claro esto no voy a ser como muy objetivo... en la narración, ta no importa lo voy a decir.

PA: Si, si, si.

P: Pero a mí Natalia me cae como muuy bien, en el sentido que me parece una nena divina, o sea veo como...

PA: Si, si, si.

P: La forma de ser...

M: Aparte es muy dulce ella y te compra, por más que vos no quieras te compra con la manera de ser.

P: Si, si.

M: Igual si te ve mal viene y te abraza y te dice "¿qué te pasa?"

P: Trasmite como una cosa linda.

P: Este... sí eso como que trasmite una cosa muy linda. Este... así que bueno ta lo quería decir yo también eso.

PA: (Risa)

P: (Sonrisa) Este... bien.

M: (no se entiende).

P: Bien. Bueno después a ver estamos llegando ya al final, emh... Actividad física o deportes, o actividades extracurriculares, está lo de samba básicamente...

M: Si y natación que están haciendo acá.

P. Y natación.

M: Porque otra cosa no.

P: Ta bien.

M: Digo las jugadas al futbol pero eso es...

PA: Digo siempre tenía igual en el club donde iban el año pasado.

M: Si ellas el año pasado estaban yendo al Atenas, no sé si ella te comentó, es un merendero o sea el club Atenas

P: No, creo que no, no me acuerdo, yo todavía tengo en la cabeza a varios lo que pasa...

M: O sea el año pasado, este año no porque claro como este año mis horarios no son igual, el año pasado yo trabajé hasta las seis de la tarde, este año mis horarios variaron, yo trabajo en la mañana en donde estoy hasta las 14:00 y allá hasta las 16:00. O sea que si yo las dejo a ellas ir al Atenas tengo, eh me tengo que dividir, irme a casa, volverlas a buscar entonces se hace... el año pasado si tenían gimnasia en el Atenas, tenían música, hacían todo lo que hacen en el merendero porque es un merendero este... hecho mismo para padres que trabajan entonces el niño va, si hay deberes hacen deberes ahí vigilados, tienen ...no tienen natación, en el Atenas no tienen natación, pero si tenían gimnasia, hacían teatro o hacían ... y también he tenido conversaciones con Psicólogos que están dentro del mismo grupo, también que me decían exactamente lo mismo que me decís tú de Natalia.

P: Ah.

M: Que era una niña muy rica, que era siempre atenta, que siempre quería estar, que le gustaba destacarse, que ayudaba por ejemplo en el mismo grupo viste a mover las cosas , a hacer las cosas ... siempre está.

P: Si, si.

P: Si ella comentó que iban e incluso que si no tenían actividad igual se quedaban ahí hasta que vos las fueras a buscar.

M: Claro porque no tenían, si no tienen actividad predeterminada el merendero estaba abierto y tenían por ejemplo para pintar, para dibujar, siempre había un referente, no quedaban solos.

P: Claro. Ta, una cuestión... ya quedan dos cositas o tres y nada más, en relación a lo escolar por ejemplo el tema de la lectura en la casa ella tiene acceso como a libros, hay libros en la vuelta...

M: Mira cuando...

P: ¿No tanto...?

M: El año pasado, si el año pasado, no el otro año le regale El principito, después que se lo regalé me pareció que era demasiado complicado para la edad.

P: (Asiente).

M: Lo empezó a leer, así y todo lo empezó a leer y lo dejó por la mitad, este año lo reinició de nuevo leyó una parte y lo dejó, lo que si me puede agarrar es un libro mío ahí en la vuelta y se lo pone a leer, un libro de él que él ha traído de la casa... el libro de Jefferson no sé qué, se agarra los libros de geometría.

P: Ah comentó.

M: Te dijo.

P: Si la quedé mirando.

M: Si yo también dije lo mismo, aparte se puso a hablar del triángulo, de no sé quién.

PA: Se lee todos los folletos y el plan y todo lo que ha planificado el SUNCA que yo traigo folletos viste.

M: Si.

P: Se ve que agarra lo que hay en la vuelta.

PA: Si, si, si, si.

M: Todo.

PA: Si, si, si.

M: Todo, todo el...

P: Ta.

PA: No se... o sea quiere estar al tanto de todo, si yo traigo un folleto y estamos hablando de ella, ella me pide y se pone al tanto de lo que dice el folleto.

P: Para actualizarse y estar al mismo nivel enseguida.

PA: Si, si, si, si totalmente totalmente.

M: Si por ejemplo libros yo tengo libros de Coelho y ella los manotea y los lee, no te digo que los termine de leer ta, pero sí que los empieza a leer viste y dos por tres va por la mitad o se aburrió y los deja y después los agarra y los sigue leyendo pasa. Libros de poesía que yo tengo los lee viste, agarraba algunos y los deja, o sea los empieza a leer y los deja, no son libros para la edad de ella pero ta, tampoco le voy a prohibir, toma si lo querés leelo o sea hasta que en algún momento se aburre.

P: Si si. Bien después una cosa como más... emm me salgo un poco de lo que es ... lo que tiene que ver con la política por un lado, ¿está presente en la casa, el tema político, o no?

M: No.

P: Ta.

M: O sea un tema que hablemos...

PA: Algún comentario digo de alguna noticia del informativo que se habla en la mesa pero...

M: Pero nosotros de política... te puedo decir que podemos llegar a hablar de fútbol eso si.

P: Aja.

M: Y que podemos llegar a tener encontronazos también.

P: Por el lado del futbol.

M: sobre todo porque Natalia... Natalia, Lucia, el hijo de él, yo y mi tío somos todos de Peñarol y él es de Nacional.

P: Pa! Qué situación incómoda. (al padraastro).

M: Te podés imaginar que en los clásicos...

PA: Ahora los tengo acá, ahora los tengo acá (se ríe).

P: Es verdad.

PA: Les hago así (gesto).

M: De eso sí, de política no.

P: Ta.

M: Viste política no hablamos.

P: Bueno.

M: Pero del tema futbol puede que sí.

P: Ta, y tema religioso ¿está presente en la familia? O sea... de repente alguna creencia religiosa...

M: No.

P: De hablarse sobre eso.

M: No no, de eso no del tema...

PA: Ella a veces va con una amiga, nos pide para ir a la iglesia, digo... porque le gusta.

M: Esas iglesias evangelistas.

PA: Le gusta.

P: Aja.

M: Entonces a veces viene una amiga de al lado de casa y le dice ay dale vamos porque hoy tenemos que hacer unos teatros no sé qué y ella se presta para todo y allá fue, ta y allá fue y allá bailo y allá cantó y allá...

P: Pero no es algo que esté presente en lo familiar.

M: Pero no es una cosa que venga y te diga si porque salmo no sé qué... no sé cuánto. Le digo mirá lo que vos quieras y si a vos te gusta yo te respeto pero no me inculques a mi algo

que yo no quiero. O sea vos me lo contás yo te escucho, no me vayas a pedir a mí que yo vaya a la iglesia que yo vaya al coso evangelista, que yo no voy a ningún lado de esos. Yo te escucho, ella me pide y ella va, ella va con la amiga... una vuelta hubo algo familiar y me dijo: "ay mamá"...no, yo no.

P: (Asiente).

M: Preguntale a tu tío si quiere ir, porque dos por tres viene y le dice "ah no a mí no" yo a esas cosas no voy. Bueno a él directamente ni le pide (lo dice dirigido a la pareja).

P: Ta no está presente digamos.

M: No.

P: Bien, bueno lo de las películas, si es de mirar películas y eso, con ustedes, con la familia...

M: No mirá, generalmente...generalmente eh películas todos juntos es raro, porque por ejemplo cuando es hora para mirar tele ponele nunca coincidimos en algo... horario por ejemplo ella se pone a mirar Violeta, eso lo mira con la hermana o con el hijo de él que dos por tres también se engancha a mirar.

P: ¿Informativos por ejemplo, no?

M: No informativos Natalia, le gusta por ejemplo si...yo más de una vez, por ejemplo el dos por tres o se va a pescar, o sale o tiene alguna salida o algo y ella se va para mi cama y nos ponemos a mirar las ardillas, o sea las películas que miramos son cómicas, generalmente son cómicas, alguna que otra vez ponemos alguna de terror y la chica dispara y la otra se queda mirando pero cuando ve algo medio ahí se da media vuelta eh.

P: Y ustedes son de controlarle a ella las... en este caso a los demás también pero en este caso a ella no, como controlarle las cosas que mira, las que no, o ella en realidad...

M: Hablamos de estar al tanto de lo que está mirando, igual el cable que tenemos nosotros hay cosas que no puede mirar por más que quiera no puede viste, no se hay canales de adultos que no los tienen ellos, ellos tienen los canales de niños, Discovery, Disney Junior.

P: Ahí está.

PA: Sí está controlado todo.

M: Con cierto límite viste, viste que en las canaleras vos podés bloquear cosas que no vean y chau.

PA: Es como el acceso a internet, se lo controlamos mucho.

M: También, otra cosa yo puedo controlarle un montón me entendés, pero si pone una película y en el fondo están pasando una parte, por ejemplo una relación sexual en el momento no hay manera de que yo me dé cuenta de lo que está mirando.

P: Claro, pero digo no...

M: Generalmente las películas que miran son, porque se empiezan a aburrir... a ella le gusta por ejemplo mirar películas de acción las mira con nosotros o la mira conmigo, sino yo le digo no sale de Disney junior... como es que se llama esto que quiere ahora...

P: Claro todavía cosas más infantiles.

M: Esto de...

PA: Ah a no sé...

M: Ahora se le ocurrió que quiere en el cumpleaños una torta de uno de los no sé cómo se llaman.

PA: Un grupo.

M: Pet... pet no sé qué... no sé el nombre, de esos grupos como el de Violeta pero estos son cinco varones que cantan.

P: Ah sí creo que... ¿cómo se llaman? No sé el nombre pero... Son conocidos sí que están ahora, cantan como... pop.

M: Si eso, de eso quiere...

P: One Direction.

M: One Direction. Exacto no sabes lo que me costó.

PA: Lo mira.

M: Sí no-

P: (Risas)... Soy fan (risa).

M: Y ta es eso lo que mira viste, como ese tipo de cosas.

P: (Asiente).

M: No es de mirar cosas de guerra, eso lo mira en una película por ejemplo cuando estamos mirando nosotros, me dice: ¿"mamá puedo mirar la tele contigo?" Pero como en los cuartos tienen cada uno su tele...

P: Bien, ta, perfecto. Bueno yo ta lo que era este... marcado ya está les dejo simplemente por si algo más que a ustedes les parezca que puede ser importante en relación a ella y que no haya aparecido, digamos preguntado acá... no sé, pueden agregar o no, si les parece que ya está no agregamos nada.

M: No sé yo creo que...

PA: Más o menos digo...

P: Por ahí.

PA: Fue medio completo todo digo.

P: Bien.

PA: Ella es fácil de resumir un poco, porque viste que ella es abierta digo no... no es alguien que se cierre.

P: Muy bien vamos a apagar acá entonces...

## **Anexos C: DFH**