

EL LUGAR DEL NOMBRE. PUNTO Y SEGUIDO

The Place of the Name. The beginning

pp:14-31

María Victoria Martínez VérezUniversidad Nacional de Educación a
Distancia
A Coruña, España.

vita.martinez.verez@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-8417-5101>**Antonio Montero Seoane Seoane**Universidade da Coruña. Facultad de Cien-
cias del Deporte y de la Educación Física.
A Coruña.

antonio.montero.seoane@udc.es

 <https://orcid.org/0000-0003-4595-8530>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.5979786>

RESUMEN

El presente trabajo analiza los resultados del proyecto artístico “El Lugar del Nombre. Punto y seguido”, que tiene por objeto crear un contexto reflexivo (Pink, 2014) que permita a las familias tomar conciencia de los rasgos definitorios de la crianza, concretando el fruto de dichas reflexiones en una instalación artística. La experiencia, diseñada “ad hoc”, se concreta en el espacio educativo Arkhé, una institución que aborda la crianza como un proceso integral que incumbe a toda familia. Con el fin de alcanzar el objeto de estudio, se creó un instrumento indagatorio (Kvale, 2011) que permitió entrevistar a las familias participantes. Tras analizar los datos derivados de las entrevistas, con una variante de la metodología de estudios de panel (Sun Woong, 2008), denominada «de cohorte» (De Keulenaer, 2008), se ha comprobado que las familias han identificado los aspectos que definen tanto su proyecto de vida como su estilo educativo.

Palabras claves: Identidad, Familia, Educación artística, Historia de vida.

ABSTRACT

The present work analyzes the results of the artistic project “The Place of the Name. The beginning”, which aims to create a reflective context (Pink, 2014) that allows families to become aware of the defining features of parenting, specifying the result of these reflections in an artistic installation. The experience, designed “ad hoc”, is particularized in the educational space Arkhé, which is an institution that approaches the upbringing as an integral process that belongs to every family. In order to achieve the object of study, an investigative instrument was created (Kvale, 2008) that allowed interviewing the participating families. After analyzing the data derived from the interviews, with a variant of the methodology of panel studies (Sun Woong, 2008), called «of cohort» (De Keulenaer, 2008), it has been found that families have identified the aspects that define both their life plan and their educational style.

Keywords: Identity, Family, Art education, Life history..



INTRODUCCIÓN

Nacer es un hecho social, un acto en sí mismo, una evidencia, una tautología, se nace sin saber, sin desear, simplemente ocurre. Sin embargo, habitar el mundo de un otro es diferente a nacer, para ser habitante hay que encarnarse en una identidad propia, diferente, única.

La identidad del naciente tiene su génesis en el nombre, dado, impuesto, pensado, soñado. Es el único sustantivo que conjuga la singularidad. Una palabra que dice todo. Ella será... él será...

Construir una identidad lleva una vida, es un concepto flexible, adaptativo a las demandas del contexto, no se nace siendo, se aprende a ser (Giráldez y Prince, 2017). En cualquier caso, el germen, la primera piedra, la clave de bóveda del yo es el nombre, y es a la vez, el primer gesto de alteridad, ya que la alteridad es el lugar que ocupa el yo en el otro (Lévinas, 1993). Así el nombre es la expresión inconsciente de los deseos, frustraciones, miedos, ambivalencias, esperanzas y sueños de aquel que nos ha nombrado “desde la perspectiva de la vida de alguien y dentro del contexto de emociones de ese alguien” (McEwan y Egan, 1998:10). Por eso, cada persona es un entramado infinito en el que se mezclan todas las variables, hasta el punto de que cualquier hipótesis podría ser cierta en nosotros (Martínez Vérez, 2016).

Desde un punto de vista pedagógico, se observa que las últimas reformas legislativas han incorporado a los

currículos educativos diferentes contenidos relacionados con el autoconcepto, la autoestima, las emociones y las habilidades necesarias para gestionarlas de modo que las respuestas conductuales del alumnado se adapten a las demandas del ambiente. Así, en el Decreto 330/2009, de 4 de junio, que establece el currículo de la educación infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia, el concepto de identidad se articula en relación al objetivo: tomar conciencia de las características personales, identificando las cualidades que lo definen como individuo singular, y los siguientes contenidos: la identificación y el reconocimiento de las características y cualidades personales, valorando positivamente las diferencias como elemento definidor; y la identificación con el propio nombre y con el grupo familiar de pertenencia como vehículos de la expresión de la identidad. A menudo, estos contenidos se trabajan en el aula de una manera cognitiva y procedimental, a través de la identificación de los conceptos, pero al no vivenciarse en el ámbito de las relaciones humanas, es como si se negaran. No importa el nombre del niño o de la niña, ni su pertenencia, si éstas no le permiten situarse en el mapa de la diferencia de la escuela, donde pese a estar rodeado de iguales, él o ella es único o única. De algún modo, en el ámbito educativo parece existir un “discurso ilustrado” sobre el alumno o la alumna y lo que se espera de él o de ella, su producción visible que, sin embargo, no tiene en cuenta su propia realidad y deseo pues debe encajar en todo lo programado. Así, la escuela, como agencia legitimadora de



todo aquello que se ha de aprender, organiza y reglamenta los espacios y los procesos educativos de manera tal que sólo parece existir una única forma de proceder, la objetiva, olvidándose a menudo que es en los márgenes de los currículos donde aparece el encuentro. Sin embargo, en la escuela y en la vida, lo inesperado no sólo debe suceder, sino que también ha de reconocerse, porque es de ahí donde parte el interés del alumno y de la alumna (Ortega, 2013). En este sentido, “las propuestas educativas han de procurar que la vida entre y salga del aula de la mano del educador o de la educadora, de los propios alumnos y alumnas y del conjunto de la comunidad (Martínez-Vérez, Abad y Mesías, 2016:110)”.

METODOLOGÍA

El objeto del presente trabajo es generar un contexto indagatorio y reflexivo (Pink, 2014) que permita que las familias tomen conciencia de los rasgos que definen la crianza como acto humano y social, concretando el fruto de estas reflexiones en una instalación artística.

Para conseguir este objetivo, se diseña un proyecto artístico, “El lugar del nombre. Punto y seguido”, que organiza acciones educativas, en torno al concepto de identidad, las cuales están asentadas en torno a tres principios metodológicos:

- El trabajo se diseña para un centro educativo y como tal respeta y atiende la filosofía y las actuaciones que en él se llevan a cabo; es decir, no presupone, contradice, no impone, sino que se ges-

ta y se realiza para apoyar y dar valor a lo aprendido; en este sentido, se trata de un proyecto de aprendizaje servicio.

- Todas las actividades se diseñan “ad hoc”, lo que implica que pretenden dar respuesta a las necesidades de las familias del espacio educativo Arkhé, cuyo punto fuerte es, precisamente, el acompañamiento a las familias, durante la crianza de los hijos.
- Esta necesidad de contextualizar las acciones, respetando escrupulosamente la filosofía del centro educativo y las características de las personas participantes, tiene como finalidad generar significado simbólico y, para ello, se utiliza el arte de acción como herramienta, ya que permite representar lo aprendido acerca de la crianza (Lekue, 2014).

PARTICIPANTES

En el presente proyecto participaron, directamente, relatando su historia de vida 59 familias con un hijo o una hija, 15 con dos hijos o hijas y 3 familias con tres hijos o hijas del centro educativo Árkhé, el cual, está situado en la ciudad de A Coruña (Noroeste de España), e indirectamente, 42 niñas y 56 niños, quienes recibieron de manos de sus padres la narración de su propio cuento, empezando por la historia de su concepción y el acto de imposición del nombre como germen de alteridad.

Participaron además, una profesora y cuatro alumnas del Ciclo Superior de Educación Infantil, recogiendo



datos primarios de investigación, tejiendo relatos y construyendo una instalación representativa, con el fin de integrar la arquitectura invisible del ser humano en un arquetipo tangible que sintetice la singularidad de cada historia de vida.

Finalmente, el Centro Educativo Arkhé se implicó activamente en la realización de este proyecto, facilitando los tiempos, los recursos y los espacios necesarios para su puesta en marcha.

INSTRUMENTO

Con el fin de profundizar en el objeto de estudio, se construyó un instrumento, o guión de historia de vida, siguiendo las orientaciones de Kvale (2011), para permitir la fluidez en la conversación y controlar las variables objeto de estudio, atendiendo a las siguientes dimensiones:

1. La concepción.
2. La elección del nombre.
3. Los cambios propiciados por el nacimiento.
4. El peso de las familias de origen de los padres en la crianza de los hijos.
5. Y las expectativas de futuro.

Una vez terminado el proyecto, se utilizó este instrumento para entrevistar a las participantes, con el fin de alcanzar el grado de saturación y riqueza óptimo para la consecución de los objetivos del estudio (Ruíz Olabuénaga, 2012). Así, el número de entrevistas realizadas fue de 59, con una duración media de 1 hora.

PROCESO ARTÍSTICO

En primer lugar, se realizó una revisión documental y bibliográfica, de los procesos de alteridad, de reciprocidad y de construcción del yo, en las principales bases de datos de artes y humanidades en español (Web of Science, Scopus y Latindex), que permitió establecer las metas del proyecto y del objeto de estudio concretado en el análisis de las historias de vida de las niñas y los niños que se educan en la Escuela.

A continuación, se estableció el objeto de estudio, en relación con el Currículo de Educación Infantil (DOGA, Decreto 330/2009) y se construyó el instrumento de investigación definido en el apartado anterior; también se diseñó un esquema explicativo del proyecto dirigido al Espacio Educativo y a las familias, el cual se difundió a través del boletín digital de Arkhé.

Posteriormente, se recogieron y organizaron los testimonios de las familias (Ruíz Olabuénaga, 2012), los cuales se analizaron utilizando una variante de la metodología de estudios de panel (Sun Woong, 2008), denominada «de cohorte» (De Keulenaer, 2008); la cual está pensada para el estudio individual de quienes han experimentado un determinado evento (Martínez-Vérez y Montero, 2020); en esta ocasión, el proyecto “El Lugar del Nombre. Punto y seguido”. A los participantes de dicho evento se les solicitó que compartieran su historia de vida, con el fin de “desenmarañar los hilos de la experiencia pasada y presente” (De Miguel, 2012:39).



Finalmente, sobre la base de los testimonios de las familias, se construyó una instalación, que permitió determinar las similitudes y singularidades existentes entre las diferentes narraciones.

**LA PROPUESTA DE INSTALACIÓN:
“EL LUGAR DEL NOMBRE. PUNTO
Y SEGUIDO”.**

La alteridad, entendida como una construcción relacional, enmarcada en los procesos socializadores que narran el lugar que el “Yo” tiene en el “Otro” y que es fuente de toda identidad (Ortega, 2013), es el germen de la propuesta.

El yo necesita al otro para ser narrado y construido, es el límite del ser personal, el reflejo mostrativo del pronombre, el puente que teje la posibilidad del encuentro (Lévinas, 1993). Sin la costa, el océano sería absoluto, totalitario, simplemente no existiría. Para identificar su naturaleza, necesita ser definido, por contraste, en oposición a la seca.

Pero la tierra no se teje inmediatamente después del agua, sino que existe una coordenada precisa, intermedia, donde la humedad deja de ser mar, sin ser todavía costa, y es ahí, en ese lugar microscópico, en esa “mareña”, donde se produce el encuentro de identidades, y surge el autoconcepto, es decir, el relato personal que nos explica en relación con los otros, con un lugar, con unas circunstancias y en un tiempo determinado, éste, el que nos toca vivir. De este concepto sociológico, levisiano, nace una propuesta performativa, que no se muestra como el resultado de hacer

algo, sino más bien como un sentir relacional que posibilita ser el “Yo-Otro”.

El origen o principio, el Arkhé, es común a todos los seres que componen el universo; así, nacer de un “Otro” que nos encarna en la materia y que nos proyecta en el lugar, en la comunidad, en la pertinencia, es relato de todos. La diferencia que nos distingue son los otros que nos cruzan y nos explican en la diversidad.

En este sentido, se propone al espacio educativo Arkhé “deconstruir” las identidades individuales de las niñas y los niños para relatar conscientemente el “Nos-otros” compartido, tomando como referente artístico, la recuperación del cuerpo y de la historia de Antoni Benaiges, un maestro freinetista que, en el invierno burgalés de 1936, pleno de poética y descubrimiento prometió a sus alumnas/os el mar, y que fue fusilado a causa de sus ideas políticas y enterrado en una fosa común (Escribano, 2016).

Una exhumación es un proceso científico que trata de identificar los restos corporales y materiales de las personas fallecidas, para ello es necesario desenterrarlos y guardarlos en recipientes, idénticos por fuera e intrínsecamente distintos por dentro (Escribano, 2016). Partiendo de esta idea objetiva, se construyó una instalación compuesta por cajas individuales, una por niña/o. En su interior se guardaron diferentes estructuras que contenían la esencia del yo-otro, el Arkhé, el cual, según Aristóteles, estaba representado por los 5 elementos de la materia y los 5 órganos vitales.



Para ofrecer una “escenografía de la posibilidad”, los lugares, hechos y objetos simbólicos que se eligieron para la instalación dialogaban entre sí y contenían una historia común en el marco único de la propuesta. Estos fueron:

Cajas de cartón de distinto tamaño - contenedores del “Yo-Otro” - Cuerpo social de la materia.

Palabra - Creadora. La primera caja contenía la historia de vida de la niña/o relatada por sus padres, ya que “las palabras que dicen que somos”, son las que nos arraigan.

Botella - Aire. El segundo contenedor era una botella que contenía el aire, la emoción que mueve al “Yo-Otro”, representada en una palabra escrita en una etiqueta adhesiva.

Concha - Ovillo - Fuego. La concha, caracola o coraza, representa la corporalidad que envuelve la pasión humana que nos engendra a la vida y al descubrimiento.

Semillas - Tierra. Una última caja guarda las semillas que el “Yo-Otro” planta en nuestro autoconcepto, pueden ser buenas o malas, en cualquier caso, son germen de identidad.

El mar - Agua. Origen de vida y destino final.

La playa - El Nos-otros - El éter que engloba la totalidad de la instalación.

RESULTADOS

El diálogo introspectivo acerca de los aspectos relevantes de la historia familiar conforma la dinámica de este trabajo indagatorio y artístico

que pretende dar voz y relevancia a los pequeños actos humanos que sustentan cada existencia. La representación simbólica de las decisiones que singularizan y definen las biografías de las familias participantes es el material que da vida a la instalación “El lugar del nombre. Punto y seguido”, que permite compartir el acto consciente de criar en comunidad, respetando las diferencias propias de cada crianza (Ver Fotografía 1).



Fotografía 1. Juego compartido.
Fuente: Elaboración propia.

Bajo este prisma de escucha interior y relato significativo, se ofrecen los resultados de la evaluación del proyecto artístico, organizados en torno a dos aspectos que definen la totalidad del proceso:

1. El proceso indagatorio para la construcción de la historia de vida.
2. Y los aprendizajes realizados por las familias, mediante su participación en el proyecto artístico colaborativo.

1. LA INDAGACIÓN: PRIMER PASO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA METÁFORA COMUNITARIA

Así, el proceso indagatorio necesari-



rio para construir el relato del origen de cada familia, ofrece un conjunto de datos que, a su vez, se organizan en torno a las 5 dimensiones determinadas en el instrumento.

LA CONCEPCIÓN

La decisión de ser madre/padre en la mayoría de los casos se presenta como el fruto de una meditación interior, con uno mismo, “siempre deseé ser madre” (R3) y dialogada con la pareja “antes de iniciar una vida juntos lo hablamos y ambos estuvimos de acuerdo en que algún día nos gustaría tener un hijo. Paso el tiempo (y ya con cierta edad) le dije que creía que había llegado el momento, me miró, me dijo que estaba de acuerdo y ambos sonreímos” (R5).

A la hora de decidir, las familias narran como en los platos de balanza se sopesan diferentes magnitudes, por un lado, de un modo potente se expresa “el deseo de formar una familia” (R6), “la fuerza de criar con amor a una pequeña gran persona” (R21), que “aunque a veces parece una locura, es también una necesidad” (R10); por otro lado, entra en juego el miedo a la maternidad “la responsabilidad de traer una vida al mundo y hacerte cargo” (R14), confrontado con el tic-tac del reloj biológico, como indica (R12) “A mí me asustaba ser madre, pero Él insistía en que con el tiempo, podríamos arrepentirnos de no tener hijos y fue así como lo decidimos”.

La mayoría de las familias participantes, a la hora de contar su propia historia, admiten una cierta planificación a la hora de plantearse la mater-

nidad; así, por ejemplo, para “tomar una decisión consciente” (R17); les parece importante “contar con una estabilidad personal y una situación laboral más o menos estable” (R23), pero también consideran que un exceso de planificación no es adecuado, ya que “puede parecer que existe un momento ideal para ser padres y no es así” (R5); es decir, “que hay que tener unas condiciones que permitan asumir la responsabilidad, pero nada más” (R14).

LA ELECCIÓN DEL NOMBRE

La elección del nombre, es el primer acto consciente de alteridad, “te dicen, y eres para el Otro” (R23), es la piedra angular de la identidad y por ello es un derecho humano. En la elección del nombre anidan las esperanzas, proyecciones, anhelos y frustraciones de los padres, las cuales, a su vez, influyen en el niño. Y, sin embargo, la mayor parte de las familias participantes manifiestan “no haber hablado con sus hijos de la historia de su nombre” (R22) y “desconocer las razones que impulsaron a sus propios padres a hacerlo, respecto a ellos mismos” (R1). Y es que la elección del nombre, “es algo que parece natural y como tal se hace, se acepta y se olvida” (R32).

Existen diferentes razones para elegir un nombre, como “la musicalidad” (R19); “el idioma” (R15); “la facilidad de pronunciación o que sea corto” (R18), pero junto a estos argumentos conviven otros, como “el significado etimológico” (R17); “que sea unisex” (R13); “la necesidad de hacer feliz a un familiar” (R21); o de “gene-



rar un vínculo afectivo con alguien que admiramos” (R16); “el deseo de llevar el propio nombre” (R36); o de “optar por un nombre distinto, que no tuviese nadie de la familia” (R17) y también “continuar una tradición familiar” (R23). De entre todas las aportaciones, elegimos destacar este relato, que enlaza la experiencia de dar a luz, con la muerte, “la primera ecografía de mi hijo la vi con mi padre que estaba a tratamiento en el hospital oncológico a causa de un cáncer muy agresivo. No tenía claro que fuera a conocer a mi hijo y quise comparar con Él ese momento. Finalmente, mi padre murió 15 días después de su nacimiento y quise reconocerle poniéndole a mi hijo su nombre” (R10).

Tras analizar las razones expuestas por las familias, se observa que el acto de nombrar se naturaliza pero que, de ningún modo es intrascendente o banal, sino que se elige con cuidado, deseando que la voz de los padres resuene en la vida de ese niño o niña e incluso se proyecte en la historia familiar. Nombrar es, pues, importante (Ver Fotografía 2).



Fotografía 2. Ser narrados.
Fuente: Elaboración propia.

LOS CAMBIOS PROPICIADOS POR EL NACIMIENTO

A la vista de los testimonios aportados por las familias, se puede decir que la relación de pareja se transforma para dar cabida al naciente, en este sentido, una participante (R37) relata como “el primer hijo hace una familia, pero deshace la pareja. Es una cuestión matemática, de dos se pasa a tres y la vida que antes giraba en torno a la relación de esos dos, se vuelca en el tercero. Es duro, pero a la vez increíblemente hermoso y vinculante.”

A la hora de afrontar la crianza durante los primeros meses, las familias participantes admiten que “(R12) nadie te prepara para tener un hijo, nadie te habla de la intensidad que exige el cuidado, nadie te lo advierte. Se idealiza la maternidad. No hay un acompañamiento de la realidad” (R12). La palabra que más veces se repite en las entrevistas para definir esta etapa es “dura”; seguida de “difícil” y matizada por otras como “la intensidad del vínculo con el bebé.” Así, una madre define esta fase como “dura, agotadora. Un mar de emociones: tristeza y alegría, terror y confianza, cansancio y subidón, desconcierto y familiaridad, contradictoria y con sentido, pero siempre una vivencia de la que he aprendido muchas cosas y de la que estoy totalmente agradecida” (R15).

En cuanto a las rutinas, un hombre (R47), relata que “todo es muy diferente y como es habitual, algunos cambios son buenos y otros no tanto.” De modo similar, una mujer (R15), relata como el nacimiento de su hijo “puso el mundo patas a arriba. Los



primeros meses fueron el caos, ahora hemos conseguido rutinas, pero muy diferentes a las que teníamos antes. Las de antes se ajustaban a nuestras necesidades, las de ahora se ajustan a las necesidades de nuestro hijo”.

Entre los cambios positivos las familias destacan, “la pausa, la tranquilidad” (R30); “pasar tiempo juntos” (R31), “las nuevas ternuras” (R41); e incluso “las siestas viendo la tele” (R37), siendo la privación del sueño continuado la experiencia más dura, “el cansancio era tan grande que solo pensabas en sobrevivir” (R2), seguida de la falta de tiempo para el autocuidado “durante el primer mes no conseguí vestirme ni un solo día” (R24) y la falta de tiempo para una misma y para la pareja “la vida nos cambió por completo, se acabó la improvisación y el dejarse llevar por lo que nos apetecía, significó renunciar a muchas cosas” (R22).

En definitiva, la pareja ha de adaptarse a la nueva situación y resulta evidente, que, con tanto cambio, no siempre resulta sencillo, “por primera vez el reparto de tareas no era casual ni no podía alternarse. Le sentí privilegiado, le envidiaba no estar tan condicionado”, y de modo similar, una mujer explica cómo “para nosotros el nacimiento de nuestro hijo ha sido un auténtico hándicap, una crisis en toda regla, al mismo tiempo que una unión indescriptible, es todo como una montaña rusa, pero lo cierto es que para nuestra relación ha sido una prueba muy dura” (R11).

En algunos casos, ante la fuerte demanda que implica el cuidado, la pareja se separa “al no ser capaz de afrontar el estrés de la etapa y sentir una soledad devastadora” (R17), así, una mujer (R12), aconseja: “si quieres tener hijos procura que la pareja esté fuerte”. Sin embargo, quienes han superado la crisis consideran que (R1) “la crianza fortaleció la relación,

ahora somos una familia más fuerte y más madura” (R1).

El apoyo que ofrece el centro educativo Arkhé, respecto a los conflictos derivados de la crianza, aparece desgranado en las respuestas de todas las familias, así una madre relata “(R21) que gracias al apoyo de las educadoras la sombra de la depresión, de la desvaloración y de la soledad se fue disipando. Poder hablar. Ser escuchada. Aprender a escucharme y a escuchar a mi bebé resultó trascendental para salir del pozo en el que estaba. Gracias.” La importancia de este acompañamiento que, en palabras de las familias, “resultó trascendental para afrontar las transformaciones derivadas del nacimiento y resolver satisfactoriamente los conflictos” (R48), no hace más que resaltar la soledad de la maternidad que, en el marco de una sociedad postsocial, frágil en los lazos y vinculaciones que tejen los apoyos, navega sin muchas referencias.

EL PESO DE LAS FAMILIAS DE ORIGEN DE LOS PADRES EN LA CRIANZA DE LOS HIJOS.

A muchas madres les sorprende encontrar vínculos entre su forma de criar y su propia crianza, “R52 ¿sabes aquello de ‘esto nunca lo haré’? Pues resulta que lo hago a menudo, al principio me sorprendió y me disgustó de mí misma, yo pensaba que era una madre moderna e innovadora, pero luego me di cuenta de que forma parte de lo que yo soy y, ahora, lo sigo haciendo, pero con consciencia y casi con orgullo.”

Y es que un proceso adaptativo derivado de la maternidad, que está asociado con el peso de la socialización primaria es el estilo educativo; así, por ejemplo, una mujer (R44) na-



rra cómo “poco a poco, la madre que quería ser iba surgiendo, junto a valores y principios que había aprendido en mi familia y que había olvidado.” Pero este descubrimiento suele venir acompañado de dificultades ya que, en la mayoría de los casos, aparecen discusiones asociadas al “modo de criar” y es que cada padre proviene de una familia y se va a reconocer en un estilo educativo que no siempre va a coincidir con el de su pareja. En este sentido, un hombre (R26) señala “me costó aceptar el colecho, en mi familia, desde el día uno, los niños duermen en su propia cama, pero me alegro de que la madre haya insistido, ahora es lo que más me gusta.”

Así pues, aunque parece que todo lo relativo con la propia crianza se olvida o se naturaliza, en realidad determina la relación que los padres establecen con sus hijos y si esto es así, profundizar en la propia historia, darle forma, tomar conciencia, se hace fundamental, ya que es “origen del origen”, “Arkhé de identidades”.

Respecto a los vínculos y encuentros con la familia de origen, la mayor parte de las participantes manifiestan que se acercan a sus padres, tanto para “pedir consejo” (R10) como para “recordar la propia infancia y compartir experiencias” (R25). De modo similar, una mujer (R14) señala “desde el nacimiento de mi hijo no he parado de pensar en mis abuelas y en mi madre, que falleció hace 8 años, ojalá pudiese compartir con ella, ahora entiendo mejor algunas cosas a las que antes daba menos importancia, su ausencia física, a mi lado, me duele.”

Así mismo, la necesidad de conciliación y la crianza favorecen el encuentro con los propios padres, quienes incluso en ocasiones se convierten en “un pilar, sin el cual, sería imposible continuar con las obligaciones laborales” (R17) pero, a la vez, este encuentro se convierte en una fuente de tensión ya que, “(R18) a veces lo cuestionan todo, no soportaba que me dieran clase ni que cambiaran las rutinas y normas que con mucha dificultad íbamos creando. Nos hacía falta su apoyo físico, pero hubiésemos agradecido una cercanía callada, valorativa y afectiva” (R18).

El dolor que provoca esta contradicción - necesidad versus cuestionamiento - es difícil de gestionar y sin duda necesita de un acompañamiento profesional y especializado en la crianza, “con la familia me desilusioné. Los comentarios no eran lo que esperaba. La ayuda no fue la que esperaba. Me sentí sola y nada valorada, parecía que todo lo hacía mal y entré en crisis, hasta que hablé de ello en Arkhé, no descubrí la fuerza de todo lo que sí había logrado y pude, al fin, reconciliarme conmigo misma y abrazar a mi bebé sin culpa” (R21).

Esta última cuestión debería hacernos reflexionar acerca de la calidad de los vínculos que queremos forjar como sociedad, ya que las familias, en cuanto a lo que tejen y construyen, son la urdimbre sobre la cual se establecen los valores y principios que decimos apoyar y denostar. Tal vez debiéramos exigir más apoyo profesional y especializado, más tiempo para criar en casa sin coste social alguno y empezar a valorar la ligereza



que cada nuevo nacimiento otorga a la pirámide poblacional, sabiendo que son las mujeres, quienes lo hacen posible. No basta con agradecer, sino que más bien hay que reconocer y apoyar, asumiendo, social y colectivamente, una parte del coste derivado del cuidar. Todo lo que sea menos de esto, no deja de ser una falacia.

LAS EXPECTATIVAS DE FUTURO

En cuanto a los deseos, anhelos y esperanzas que tienen los padres respecto a sus hijos, la mayoría de las respuestas se concentran en torno a la salud y a la felicidad entendida como bienestar. Pero junto a estos anhelos, aparecen otras aspiraciones más concretas, relacionadas con los valores y las metas familiares; como relata una madre que quisiera que sus hijos tuviesen “personalidad para poder decidir y escoger en la vida según sus deseos” (R2); o “que se desarrollen en lo que quieran” (R16).

De modo similar, se observa cómo algunas familias concretan la felicidad ligándola al ejercicio de la libertad; así, por ejemplo, un padre (R5) espera que sus hijos “hagan aquello que les haga felices, dejando a un lado las expectativas sociales”.

El bienestar como fruto de la resiliencia, aparece destacado en la respuesta de esta madre (R13), quien espera que sus hijos “vivan momentos de felicidad, que la busquen, que no se cansen, que, de lo negativo de la vida, tengan la capacidad de extraer lo bueno.”

El amor como destino aparece también definido como anhelo, bien

en un sentido genérico, puesto que “querer y sentirse queridos, es además de la salud y la felicidad el deseo que pediría para mis hijos” (R4) o enmarcado en actitudes que posibilitan el bien amar; en este sentido, una madre desea que sus hijos “se respeten y se quieran mucho a sí mismos, para que pueden querer y respetar a los demás” (R5).

La independencia de las hijas (más que los hijos) es un deseo que concretan muchas madres, “ojalá mi hija sea buena en sus estudios y pueda elegir una buena carrera” (R21); “quiero que sean independientes” (R6) y “que tengan seguridad en sí mismas para construir su propio futuro” (R37)

Las proyecciones en cuanto a los propios valores aparecen en algunas familias, como señala (R11) cuando desea “poder sentirse orgullosa de mi hijo, ojalá sea una buena persona” y (R38) explica, en sentido complementario, que no le gustaría “que le hablasen mal de su hijo, sabiendo que es cierto.” De modo similar, una madre (R16) expresa su deseo de “educarlos lo mejor posible, para que sean buenas personas, que no sean egoístas y que tengan sentido común”; o que “ojalá que mis hijas hagan del mundo un lugar mejor” (R25).

Otra expectativa que se repite en las familias es el disfrute lento de la crianza, “compartir nuestra vida” (R17); “no tener prisa, aprovechar cada momento en familia” (R53); “vivir muchos años, con salud y felicidad en su compañía” (R11), o “disfrutar de cada momento porque es único e irrepentible, sin pensar en un mañana que



tal vez yo ni siquiera vea” (R9).

2- LA REPRESENTACIÓN DE LA METÁFORA

En torno al desarrollo del proyecto artístico colaborativo, los principales resultados obtenidos se organizan en base a dos dimensiones:

1- La introspección personal, dialogada con la pareja (cuando la crianza es conjunta).

2- El desarrollo del proyecto: el encuentro con las otras familias en torno a la instalación artística.

El análisis de los actos y las decisiones que conforman el origen de la familia ha supuesto que, para las madres y los padres participantes en el proyecto, “un paréntesis necesario, un tiempo para reflexionar sobre los hijos” (R52); “fue un descubrimiento, un tiempo interior de autoconocimiento” (R43) y “un aprendizaje familiar acerca de las buenas y no tan buenas decisiones que habíamos tomado” (R33).

En cuanto a la conversación interior, con uno mismo, la mayoría de las familias destacan que si no se les hubiera planteado desde fuera la posibilidad de hacerlo, posiblemente no hubiesen ahondado en estas cuestiones, ya que “la falta de tiempo durante la crianza, impone el hacer sobre el pensar, todo lo que no sea rutina se pospone” (R53); “no es que no sea importante tomar conciencia de los actos del día a día, lo es, pero... no te dan las horas” (R37). También la naturalidad de la crianza diaria se impone sobre la reflexión de la misma; así, por ejemplo, acerca del acto de nombrar,

una madre señala que “le pusimos un nombre, como hacen todos los padres del mundo, y no volvimos a pensar en los porqués. Nos gustaba y nos gusta el que elegimos, pero... hay otras razones que, de no haberlas pensado, habrían pasado desapercibidas” (R27).

Sin embargo, pese a la falta de tiempo, se detecta una facilidad para profundizar en la interioridad y hasta una tendencia a hacerlo, y es que uno de los servicios de Arkhé que más valoran las familias, es el acompañamiento dialogado durante la crianza, centrado “no tanto en dar consejos, sino en escuchar para situar positivamente los conflictos” (R53), dicho acompañamiento es definido como fundamental: “me ha cambiado la vida” (R49); “lo agradezco infinito” (R21); “nos ha hecho una familia más fuerte” (R37) y “me ha permitido crecer como madre” (R50), son algunas de las respuestas ofrecidas por las personas participantes. Posiblemente, por eso, las familias definen el proyecto “El lugar del nombre” como “propio de Arkhé”; “en otro recurso, me sorprendería, pero aquí encaja como anillo al dedo”, así, una madre (R51) explica: “nosotros elegimos Arkhé, en lugar de una escuela infantil, porque es habitual que ofrezca experiencias de este tipo”. En este sentido, la participación (58 familias) fue más alta de lo esperado, no sólo en la parte artística que implicaba menos esfuerzo y dedicación, para las madres y los padres, sino también en la indagatoria, sin la cual, nada se hubiese podido representar.

Respecto al desarrollo del proyec-



to, las familias lo consideran “adecuado y necesario”, “fue un regalo no sólo para nuestros hijos, sino también para nosotros y así lo recibimos” (R49); “aprendimos mucho, no sólo de nosotros mismos, sino también de las otras familias” (R40); “tiendes a pensar que la maternidad es una experiencia única, que sólo te pasa a Ti, y resulta que todas las madres pasamos casi por lo mismo, está bien sacar conclusiones y poner en común los pequeños desastres del día a día y las grandes historias de amor que son nuestros hijos” (R37).

Por otro lado, la posibilidad de trabajar la expresión desde una perspectiva sensible, jugando con las diferentes formas de narrar y expresar, a través de la propuesta de una instalación artística que representase la maternidad y la crianza, supuso intentar algo nuevo y, como tal, la puesta en escena sorprendió.

En este sentido, la elección de la playa como “lugar” para la representación resultó un acierto, ya que permitió salirse de los roles establecidos en cualquier espacio educativo, transmitiendo “fluidez” (R41) y “calma” (R30) para esperar (sin esperar nada) que lo inesperado acontezca como en la vida.

La metáfora representada se define en las siguientes respuestas “todas las personas son iguales, pero a la vez diferentes, no sólo de nombres, sino de vida” (R27); “me gustó la fragilidad no como adjetivo opuesto a la permanencia, sino como premisa para la misma” (R56); “cuando vi todas las cajas en serie, iguales, distribuidas en

un rectángulo, pensé que una de ellas era la de mi hijo, y cuando la abrí y leí su historia sentí que Él era diferente e igual a la vez, ojalá sus sueños, los sueños de todos los niños, se cumplan” (R29).

Sin embargo, pese a explicar la vinculación de la instalación con la vida y muerte de Antoine Benaiges, ésta pasó desapercibida, sólo una madre relató que “al descubrir el cuadrado con las cajas recordé la historia del maestro, la fotografía de la fosa común en la que estaba enterrado, y se emocionó: fue su vida la que decidió su muerte y la vida de nuestros hijos es la que recuerda su historia: estuvo bien. (R48)”

En relación con las niñas y los niños, se puede decir, han jugado la instalación (cada uno desde su momento evolutivo), respetando en todo momento el límite de la línea de la representación. En este sentido, han diferenciado las fronteras, el adentro y el afuera, el continente y el contenido, experimentando las sensaciones de llenar y vaciar, estableciendo un diálogo entre los recipientes, la escena y los elementos propuestos.

Las niñas y los niños de más de 3 años han reconocido (con la ayuda de sus padres) su nombre en las cajas. Así mismo, han escuchado en silencio la historia de vida escrita y redactada “ad hoc”, a través de las respuestas ofrecidas por sus padres, estableciéndose momentos emotivos, vinculantes, entre los miembros de las familias. Se puede decir que nadie permaneció indiferente a su propio relato.



En este sentido, se observa como la propia historia, cuando es vivida y narrada y representada, atrapa y proyecta al niño hacia el futuro, no dejando resquicio para otro pasado, que no sea el suyo. Somos el aquí y el ahora, el siempre adelante y ha de ser así, para garantizar la continuidad soñadora del mundo.

DISCUSIÓN

Nacemos de una mujer (madre), en el seno de una familia y, a través de los cuidados que recibimos, es que arraigamos. Así pues, nacer y criar son actos comunes orientados a la supervivencia de la especie (de las especies), no encierran ningún tipo de misticismo, sino que más bien, simplemente, suceden. Estamos genéticamente programados para ello, sin la reproducción y la atención no existiríamos, ya que, como señala Vázquez (2010:181), “la necesidad de cuidado es un asunto humano del cual no nos podemos zafar”.

No obstante, tal y como muestran los resultados del presente trabajo, en cada ser habita un relato, el suyo propio, que se inicia en la acción de nombrarle y que continúa ligado a los acontecimientos que afectan a su familia, distinguiéndole como único entre muchos. Es decir, todos nacemos y somos cuidados, pero de distinta forma y por distintas personas, que nos enlazan a nuestra biografía, y es que, como señala Ortega (2016:243), “todos venimos de una tradición y traemos encima una historia”, una historia que es verdad.

Criar no es sencillo, exige fuerza, rutina, constancia, sacrificio, incluso,

en ocasiones, renuncia. Es solitario, femenino y (todavía) casi singular; queda lejos de toda gloria y ensalzamiento, permanece oculta, ajena al reconocimiento; es de todas y no es de nadie en particular, siendo la crianza una acción que “se nutre de las experiencias acumuladas por las mujeres a través del tiempo en sus acciones cotidianas (Vázquez, 2010:185)”, pero a la vez que invisible y natural, resulta tan necesaria que, si no existiera, la totalidad de la especie, se extinguiría: Punto y final.

Por todo ello, la oportunidad de representar, a través de la indagación, la escritura creativa y el arte de acción, la historias de gestación y cuidado aportadas por las familias del centro educativo Arkhé, permite a los autores articular un discurso colectivo acerca del nacimiento y la crianza, que sitúa la voz de las madres en el centro de la vida ya que, como dice Garro-Larrañaga, (2020: 257) es “en la creación de redes o madejas relacionales donde las historias se entretienen unas con otras”.

Así, para construir el discurso subjetivo que da forma a la crianza, ha sido necesario indagar en las biografías y en el vínculo que enlaza cada nacimiento con la generación anterior, puesto que “el relato de nuestra identidad no lo podemos construir sobre el vacío, sino sobre la memoria” Ortega (2016:257), y realizar la indagación, analizando los patrones comunes y los rasgos que hacen que cada historia sea en sí misma diferente de modo que, a través del esfuerzo de “articular visiones y fragmentos, de elaborar relatos, también visuales, so-



bre uno mismo, los otros y el mundo”, (Romero, 2014:212) la experiencia se transforme en un planisferio físico: el del acto de cuidar para la vida (Ver Fotografía 3).



Fotografía 3. Frágil y permanente.
Fuente: Autores

CONCLUSIONES

Tras analizar los resultados relacionados con el proceso indagatorio necesario para construir la historia de vida de las familias se obtienen las siguientes conclusiones:

Los participantes consideran que el planteamiento de la maternidad exige de una decisión consciente, la crianza necesita de una estabilidad personal y laboral, pero se debe evitar caer en un exceso de planificación, ya que no existe un momento ideal para ser madre o padre.

El acto de nombrar se naturaliza, es decir, se realiza y se olvida, no se ahonda en los motivos que llevan a elegir uno u otro nombre; no obstante, las familias son conscientes de la importancia y trascendencia del mismo y, como tal, dedican tiempo y razones a la elección, es un acto consciente y meditado, que además de “gustar” a los padres, permite es-

tablecer vínculos afectivos con personas distantes e incluso homenajear a alguien ausente.

El nacimiento de un hijo lo cambia todo, siendo el “arquitecto de la familia”, la intensidad de los primeros meses de crianza exige de una adaptación de las rutinas, que han de ajustarse a las necesidades del naciente. Dicha adaptación genera dificultades entre la pareja y con las familias de origen. En esta fase el acompañamiento profesional, consistente no tanto en aconsejar sino en dialogar acerca de los problemas derivados de la crianza, es valorado por las madres como fundamental, ya que permite el fortalecimiento del rol y de la familia, por lo que debería generalizarse.

El nacimiento de un hijo genera vínculos con los propios padres, se les entiende mejor, se valora su entrega y sacrificio, se solicita su apoyo, pero también es fuente de conflictos con uno mismo, en cuanto a la autoestima, con la pareja quien puede sentirse cuestionada e incluso alejada y con la familia de origen, ya que, en ocasiones, interfieren y cuestionan la forma de criar, cuando ésta no coincide con sus expectativas.

Las expectativas para con los hijos están presentes desde la concepción y acompañan a los padres durante la crianza. Van más allá del tópico de la salud y la felicidad, al situar el anhelo de los padres en los valores y las actitudes necesarias para conseguirla, Así, la resiliencia, la libre elección, el respeto por uno mismo, la independencia, el criterio, la personalidad, el trabajo, la buena formación y los há-



bitos saludables son, para los padres, el germen del bienestar futuro de sus hijos.

El estudio de los resultados asociados con el desarrollo del proyecto artístico, se concreta en las siguientes conclusiones:

La fase de introspección personal y dialogada en torno al eje de la construcción de la identidad de las hijas e hijos, ha sido definida como un proceso necesario y beneficioso para la familia, que habitualmente no se realiza por falta de tiempo, salvo en aquellos casos en los que existen conflictos que, para su atención, precisan de un acompañamiento.

El desarrollo del proceso artístico es adecuado para generar comunidad en torno al hecho común de la crianza, teniendo en cuenta las características concretas y los estilos de vida propios de cada familia, pero resaltando, a la vez, los aspectos comunes del proceso de construcción: concepción, acto de nombrar, cambios y transformaciones familiares y anhelos de futuro.

Pese a comprenderse la totalidad de la metáfora, los niños han jugado la instalación respetando los límites y las familias han valorado su participación en el proyecto como necesaria y constructiva; por ello, se puede afirmar que la necesidad de relatar-se para dar sentido a la identidad y proyectarse con fuerza en el futuro ha sido el principal resultado de este proyecto.

REFERENCIAS

Parlamento de la Comunidad Autónoma de Galicia. (4 de Junio

de 2009). Diario Oficial de Galicia (DOGA) n° 121, martes, 23 de Junio de 2009. Decreto 330, por el que se establece el currículo de la educación infantil.

De KEULENAER, Femke (2008). Panel survey; en LAVRAKAS, Paul (Ed.). **Encyclopedia of survey research methods**. (pp.570-573). Thousand Oaks: Sage.

De MIGUEL, Laura (2012). Investigación/Arte/Vida: entre intersticios, procesiones y progresiones. **Arterapia: Papeles de arterapia y educación artística para la inclusión social**, Vol. 7, pp. 27-40. Recuperado de http://dx.doi.org/10.5209/rev_ARTE.2012.v7.40759.

ESCRIBANO, Francesc. (2016). Desenterrando el silencio. Antoine Benaiges, el maestro que prometió el mar. Barcelona: Blume.

GARRO-LARRAÑAGA, Ohiana (2014). El arte y la construcción del sujeto: una reflexión con Nan Goldin acerca de las narrativas familiares. **Arte, Individuo y Sociedad**, Vol. 26 N° 2, pp.255-269.

GIRÁLDEZ, Andrea y PRINCE, Emma-Sue (2017). Habilidades para la vida: aprender a ser y aprender a convivir en la escuela. Madrid: SM.

KVALE, Steiner (2011). La entrevista en investigación cualitativa. Madrid: Morata.

LÉVINAS, Emmanuel (1993). El tiempo y el otro. Barcelona: Paidós Ibérica.

MARTÍNEZ-VÉREZ. Victoria



(2018). El juego de las relaciones y el encuentro: tejiendo el tapiz de la vida. *RELADeI. Revista Latinoamericana De Educación Infantil*, Vol. 5, Nº 2, pp. 54-70. Recuperado de <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/4916>

MARTÍNEZ VÉREZ, Victoria; ABAD MOLINA, Javier y MESÍAS LEMA, José María (2017). Arquitecturas del pensamiento: el lugar de las palabras, *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social*, Vol. 12, pp.109-123.

MARTÍNEZ-VÉREZ, Victoria y MONTERO-SEOANE, Antonio (2020). La voz del lugar, el lugar de la voz: cartografías ciudadanas. *Revista EURE - Revista de Estudios Urbano Regionales*, Vol. 46 Nº 138, pp. 175-190.

McEWAN, Hunter y EGAN, Kieran (1998). Compilación. La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires: Amorrortu.

ORTEGA, Pedro (2013). La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural. *Revista Española de Pedagogía*, Año LXXI Nº 256, pp. 401-422. Recuperado de <https://bit.ly/2LCHCg1>

ORTEGA, Pedro (2016). La ética de la compasión en la pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, Año 74 Nº 264, pp.443-464.

PINK, Sarah (2014). Digital-Visual-Sensory-Design Anthropology: ethnography, imagination and

intervention. *Arts and Humanities in Higher Education*, Vol. 13 Nº 4, pp. 412-427.

ROMERO, J. (2020). Identidades en transformación. Procesos artísticos de visibilización y reconocimientos de subjetividades en la escuela infantil. *Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, Vol. 9, pp.203-224. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/47492>.

RUÍZ-OLABUÉNAGA, José Ignacio (2012). Metodología de la investigación cualitativa. 5a ed. Bilbao: Universidad de Deusto.

SUN WOONG, Kim (2008). Panel; en LAVRAKAS, Paul (Ed.). *Encyclopedia of survey research methods*. (pp. 564-566). Thousand Oaks: Sage.

VÁZQUEZ, Victoria (2010). La perspectiva de la ética del cuidado: una forma diferente de hacer educación. *Educación XXI*, Vol. 13 Nº 1, pp. 177-197.



Dra. María Victoria MARTÍNEZ-VÉREZ

Doctora en Sociología por la Universidad de la Coruña, diplomada en Trabajo Social y licenciada en Sociología por las Universidades de Santiago de Compostela y Pontificia de Salamanca. Es profesora en el Anxel Casal y en la UNED y aúna la práctica del trabajo social con la educación, desde una perspectiva sensible y vivencial de las emociones, integrando la performance en el trabajo de aula con el fin de que las personas se conviertan en motores de cambio. Así, el ámbito performativo de la educación es el objeto de las investigaciones que realiza en colaboración con otros autores, las cuales están publicadas en revistas indexadas a las bases de datos más prestigiosas. Entre ellas destaca: la identidad habitada: valores de la acción performativa y la palabra para la construcción de la alteridad en contextos educativos.

Dr. Antonio MONTERO-SEOANE-SEOANE

Licenciado en Educación Física por la Universidad Politécnica de Madrid y licenciado en Sociología por la Universidade da Coruña, doctor en Sociología y en Educación Física por la Universidade da Coruña. Ha sido profesor en la Facultad de Educación y Deporte en la Universidad del País Vasco y, en la actualidad, es profesor titular en la Universidade da Coruña. Sus campos de interés están orientados al estudio de los aspectos sociales del deporte, como el trabajo Funciones Sociales del Deporte (publicado por la Universidade da Coruña). En los últimos años, como resultado de la colaboración con otros autores, ha publicado diversos trabajos en revistas prestigiosas del área de humanidades, entre los cuales destaca: la voz del lugar, el lugar de la voz: cartografías ciudadanas.