

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE FILOSOFÍA

Departamento de Filosofía del Derecho, Moral y Política II

(Ética y Sociología)



TESIS DOCTORAL

**Reflexiones y consideraciones para cuidadores de infantes maternos
desde el cuidado y la ética del cuidado**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

María de los Ángeles Agrinoni Malavé

Director
Emilio García García

Madrid, 2016

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE FILOSOFÍA

DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA DEL DERECHO,

MORAL Y POLÍTICA II

(ÉTICA Y SOCIOLOGÍA)



TESIS DOCTORAL

**REFLEXIONES Y CONSIDERACIONES PARA CUIDADORES
DE INFANTES MATERNALES DESDE EL CUIDADO Y
LA ÉTICA DEL CUIDADO**

Presentada por: María de los Ángeles Agrinoni Malavé
Director: Dr. Emilio García García

MADRID, 2015

DEDICATORIA

A mi esposo Julio, por regalarme su amor
y disponerse a tejer juntos nuestra relación,
llena de proyectos y haberes para compartir con otros.

A mi madre Juanita y mi padre Vicente
por dedicar su vida a cuidarnos
y enseñarnos a cuidar de los otros.

A mis sobrinos y ahijados,
para que recuerden que lo más importante
es ser para “el otro”.

A todos los que cuidan y acogen.
A todos los que me han cuidado y acogido.

AGRADECIMIENTOS

Gracias, una palabra cargada de afecto a ustedes, por “ser parte”.

Gracias Arelisse Arroyo M. Ed. por abrirme las puertas de tu alma y regalarme tus ideas para que otros puedan ser “cómplices” con los infantes maternas.

Gracias al bebé de este estudio y a sus padres por decir que sí.

Gracias a mi esposo Julio Olivo, mi hermana Rosita Agrinsoni, mi sobrino

Pedro Juan Muñoz, María Salcedo,

Dra. Lisandra Pedraza y Marisel Figueroa MIS,

por tantas horas dedicadas a mi cercanía y compañía,

entre transcripciones y correcciones.

Norzaida Santiago, Yahariel Nazario, Mari Lourdes Mendoza M.Ed.,

Mariana Gandía M.Ed. e Iris Álvarez,

por dedicar su tiempo en leer y dar sus impresiones más genuinas.

Al Dr. Emilio García García por darme

la oportunidad para completar este trabajo.

A la Lcda. Elisa Vega Martínez, RPh,MS,Pharm. D,

contigo comenzó este reto, gracias por encaminarme.

A la Dra. Annette López de Méndez, Dra. Wanda Figueroa,

Dra. Germie Corujo, Dra. Lucy Torrech, Dr. Rafael Ortiz, Dr. Villafañe

Nylka Torres M.Ed., Yanitza Lebrón M.Ed. y Kellymer Quiñones

por el apoyo académico y las palabras que dan fuerza.

Maribel Agosto, Héctor Noel González, José Bosques y

“Los Calderón”, y a todos los que ayudaron a mi esposo Julio

en el desafío de su recuperación entre ellos

Ronald Jaxon y Raymond Santodomingo.

Gracias Dios, por darme el don de los amigos que se convierten en familia.

Gracias a todos por ser parte de mi “matriz emocional”.

Gracias Dios, por el regalo de mucha gente cuidando de mí.

RESUMEN.....	1
ABSTRACT.....	5
EXTENDED SUMMARY.....	9
INTRODUCCIÓN.....	18
CAPÍTULO I EL SIGNIFICADO DE CUIDAR Y EL QUE CUIDA	
1. El significado de cuidar	36
2. Una investigación sobre el cuidar: Barbara Tarlow.....	42
3. Reflexiones y consideraciones sobre el significado de cuidar.....	53
4. Iniciativas gubernamentales para el cuidado en Puerto Rico.....	56
5. El que cuida.....	60
a. Maestro.....	61
b. Educador y Asistente de maestro.....	65
c. Educuidador.....	67
6. Reflexiones y consideraciones acerca de la responsabilidad del cuidador.....	68
CAPÍTULO II EL QUE NECESITA CUIDADO	
1. El significado de la infancia.....	71
2. El infante maternal.....	75
3. El infante maternal desde tres visiones.....	79
a. Jean Piaget.....	79
b. Lev Vygotsky.....	82
c. Ronald Lally.....	88
CAPÍTULO III EL ROSTRO DEL CUIDADO: EL ROSTRO DEL OTRO	
1. Lo que significa “el rostro del otro”.....	92
2. El rostro del otro desde la acogida.....	96
3. El rostro del otro desde el desarrollo de apego y vínculo emocional.....	108
4. El rostro del otro desde el desarrollo de relaciones seguras.....	119
5. Reflexiones y consideraciones respecto al cuidado del rostro del otro en la historia.....	126
CAPÍTULO IV LA ÉTICA DEL CUIDADO	
1. Al encuentro de una “voz diferente”: Carol Gilligan.....	132
2. La ética del cuidado y la educación: Nel Noddings.....	139
3. Modelaje, Diálogo, Práctica y Confirmación.....	145
4. Reflexiones y consideraciones dirigidas a las relaciones.....	155

CAPÍTULO V MODULARIDAD DE LA MENTE Y CUIDADO

1. Teoría de la mente.....	163
2. Modularidad de la mente.....	171
a. El modelo RR: Karmiloff Smith.....	174
b. Inteligencias Múltiples: Howard Gardner.....	189
3. Reflexiones y consideraciones sobre la Teoría de la mente y el cuidado.....	196

CAPÍTULO VI EL AMBIENTE DE CUIDADO

1. Consideraciones para conformar el ambiente de cuidado.....	203
2. Los escenarios que afectan el ambiente.....	211
3. La “matriz emocional” y el “embrión espiritual”.....	214
4. Centros curriculares desde la ética del cuidado y su adaptación a los infantes maternos.....	220

CAPÍTULO VII AMBIENTES DE CUIDADO RELACIONAL LINGÜÍSTICAMENTE ENRIQUECIDOS

1. Sobre el lenguaje.....	240
2. Ambientes lingüísticamente enriquecidos.....	260
3. Reflexiones y consideraciones en torno al lenguaje y al club de alfabetizados.....	268
4. La lectura dialogada como parte del ambiente lingüísticamente enriquecido.....	272
5. Reflexiones y consideraciones finales.....	277

CAPÍTULO VIII LA VOZ DE UNA CUIDADORA PUERTORRIQUEÑA

1. La investigación.....	287
2. El inicio y su diario vivir como cuidadora.....	290
3. Visión del niño: “Nos dan demasiado a la sociedad”.....	295
4. En el cuidado “no existe el tiempo”.....	298
5. Rutina diaria, celebración diaria.....	301
6. Apego a través del lenguaje: es mutuo.....	305
7. La cuidadora se hace aprendiz para su aprendiz.....	311
8. Trabajo en equipo con el bebé.....	315
9. “Esa es mi vocación, para eso yo vine al mundo”.....	321

CAPÍTULO IX CONCLUSIÓN

1. Conclusiones.....	330
2. Bibliografía.....	337

RESUMEN

El propósito de este estudio es el análisis del significado de *ser cuidador* y *ser cuidado* desde la perspectiva del cuidado y la *ética del cuidado*. Es la reflexión acerca del *cuidado* del infante maternal (niñez en las edades desde el nacimiento hasta los dos años con once meses) el cuidador y la teoría de la ética del cuidado. Ante el mundo de hoy esta reflexión es tanto urgente como necesaria, puesto que los escenarios de cuidado necesitan crear ambientes y tener cuidadores conscientes de su relación social y humana. El adulto, a través de su capacidad reflexiva, debe reconocer y desestimar todo juicio que violente y limite la capacidad de formación humana del que está a su cuidado. Por lo tanto, no puede pasar por desapercibido que el maestro se pregunte sobre ¿que necesita el infante maternal de mí en el cuidado? ¿Cómo la ética del cuidado me ayuda a reflexionar ante esta encomienda de cuidar?

El estudio del tema revela conocimiento significativo y de gran relevancia para los cuidadores que tienen a su cargo establecer relaciones de cuidado con infantes y maternas en centros de cuidado o en el hogar, ya sean titulados como maestros de la niñez en edad temprana, educuidadores, educadores o asumiendo cualquier posición en el ambiente de cuidado. Para quien se contestan las siguientes preguntas: ¿Cómo se hace posible el cuidado ético a través del cuidador? ¿Cómo el cuidado y la ética del cuidado son definidos y representados desde la voz del cuidador? Es preguntarnos: ¿Qué es el cuidado? ¿Qué es la ética el cuidado? ¿Cuál es el rol del cuidador en la ética del cuidado? ¿Quién es el infante maternal? ¿Cómo lo ha definido la investigación? ¿Qué es la infancia y sus características? ¿Qué nos explica la historia en referencia al cuidado, y qué podemos aprender a través del ayer y el hoy, con respecto a la necesidad de cuidado y la visión hacia el niño? ¿Cuál ha sido su rostro a través de la historia? ¿Por qué es importante el cuidado? ¿Cómo se desarrolla la ética del cuidado en ambientes con infantes maternas? ¿Es el cuidado entendido por el que cuida como una relación necesaria y ética? ¿Cómo se manifiesta el acto de lenguaje en la relación de cuidado ético?

A través de la investigación se espera: descubrir las bases fundamentales del cuidado, explorar qué significa para el cuidador el cuidado y si se reconoce como parte de la ética del cuidado, entender la relación de cuidado entre el infante maternal y el cuidador, entender cómo se concibe el ambiente para los infantes maternales a través de la ética del cuidado y que otros factores lo acompañan. El foco de atención del estudio es que todo aquel que trabaja con la niñez debe asumir el encuentro con quien es y cómo piensa sobre lo que piensa respecto a la niñez. Los adultos deben pensar creativamente acerca de la enseñanza y el cuidado desde el punto de vista de la formación del niño en la vida. Compartir con el otro su humanidad. Los cuidadores deben estar dirigidos a mantener espacios, sentimientos y percepciones de libertad, colaboración, compasión y felicidad para el infante maternal. Los niños no deben estar sometidos a los adultos que los cuidan. La responsabilidad del que cuida es la de crear mecanismos de modo que el ser, del infante maternal, no sea desfigurado, ni violentado. El papel principal es permitir que el niño alcance su plenitud. Para eso estudiamos la *práxis del cuidado* y la *ética del cuidado*.

En el Capítulo I *El significado de cuidar y el que cuida*, el objetivo es estudiar los conceptos relacionados al cuidado, el cuidador y su relación con el infante maternal, a la luz de las implicaciones éticas de la relación y los vínculos que sostienen dicha relación. El estudio reconoce que todos somos cuidadores, puesto que en algún momento tenemos que cuidar de otro. El capítulo presenta el estudio de Barbara Tarlow en el que se busca identificar procesos que pueden ser considerados esenciales en la relación de cuidado. También se presentan los requisitos o las cualificaciones profesionales necesarias para recibir una certificación de educador de niñez temprana, en Puerto Rico.

El Capítulo II *El que es cuidado*, inicia con el significado de la infancia hasta definir al infante maternal. El análisis subsiguiente presenta y describe las diversas representaciones de la infancia según entendidas en la literatura. Luego se definen las particularidades del desarrollo del infante maternal desde las siguientes visiones: Jean Piaget, Lev Vygotsky y Ronald Lally.

En el Capítulo III *El rostro del cuidado: El rostro del otro*, se inicia el análisis explicando lo que significa “el rostro del otro” conformado por el principio de alteridad de Levinas. El análisis del rostro de la infancia se hace desde la acogida de la teoría del desarrollo de apego, el vínculo emocional y las relaciones seguras. Los infantes maternos necesitan de cuidadores dispuestos a buscar caminos para que la sociedad los acoja y reciba como ciudadanos. Esto significa, ocuparse para que se les brinde todas las oportunidades para ser y formar parte de la sociedad.

El Capítulo IV *La ética del cuidado*, presenta y estudia los trabajos de Carol Gilligan y Nel Noddings. La investigación reconoce y valora la aportación de las mujeres en el cuidado y el cúmulo de destrezas que han desarrollado, al igual que lo aprendido a través de las generaciones. La ética del cuidado propone la idea de que el cuidado no es un asunto solo de mujeres, destapando lo adverso de promover el patriarcado y la dominación. La ética del cuidado es cuidado relacional. Nel Noddings explica que la educación moral nutre el ideal ético a través del modelaje, el diálogo, la práctica y la confirmación.

El Capítulo V *Modularidad de la mente y cuidado*, comienza con el estudio de los postulados de Fodor. Es seguido por la discusión del libro escrito por Annette Karmiloff-Smith *Más allá de la modularidad* de y el modelo RR o redescipción representacional, así como la teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner. Teorías medulares que abren espacios de discusión y análisis ante lo que representa el desarrollo de la mente, dado a que se le da importancia a la relación que la madre o el cuidador primario desarrollan con el infante materno.

En el Capítulo VI *El ambiente de cuidado*, se discuten consideraciones para conformar el ambiente de cuidado tomando en cuenta los conceptos “matriz emocional” y “embrión espiritual”, términos desarrollados por Ronald Lally y María Montessori respectivamente. Para entender los escenarios que afectan el ambiente se explica la teoría Ecológica de Bronfenbrenner. Luego se continúa en

el capítulo con la discusión acerca de la propuesta curricular realizada por Nel Noddings e ideas para ambientes relacionales de infantes maternas.

En el Capítulo VII *Ambientes de cuidado relacionales lingüísticamente enriquecidos*, se explica qué es un ambiente lingüísticamente enriquecido para infantes maternas y como se promueve la relación desde el diálogo. El capítulo está basado en las investigaciones de Karmiloff & Karmiloff-Smith, Michael Halliday, Louise Rosenblatt y Ángeles Molina Iturrondo. Es presentada una propuesta para que los cuidadores establezcan ambientes de cuidado lingüísticamente enriquecidos que beneficie a los infantes maternas y se unan al club de los alfabetizados que propone Frank Smith. La obligación moral del cuidador es generar un ambiente donde el lenguaje se encarne en el desarrollo de una relación democrática.

En el Capítulo VIII *La voz de una cuidadora puertorriqueña*, se presenta a través de porciones de las entrevistas realizadas a Are, una cuidadora en Puerto Rico. Las respuestas fueron analizadas y se categorizaron bajo los siguientes temas: Su inicio y su diario vivir como cuidadora, Su visión del niño: “Nos dan demasiado a la sociedad”, “En el cuidado no existe tiempo”, Rutina diaria: Celebración diaria, Apego a través del lenguaje: “Es mutuo”, La cuidadora se hace aprendiz para su aprendiz, Trabajo en equipo con el bebé, “Esa es mi vocación para eso yo vine al mundo.” Al final del capítulo se hace el llamado al desarrollo de una plataforma colectiva basada en: estar dispuesto, estar aliado y formar alianzas, estar presente, en cercanía y estar en acción para el desarrollo de la ética del cuidado.

El capítulo XI presenta las conclusiones y bibliografía

Temas relacionados: cuidar, cuidado, cuidador, ética del cuidado, infante materno, el rostro del otro, Modularidad de la mente, ambientes relacionales ambientes lingüísticamente enriquecidos

ABSTRACT

The purpose of this study is to analyse the meaning of *being a caregiver* and *being cared*, from the perspective of *care* and the *ethics of care* on infants and toddlers, children from birth to two years and eleven months. In today's world, reflecting about care and the ethics of care is an urgent and necessary matter, since care and caregivers contexts need to create environments that are aware of the implications of social and human relationships. The caregiver, through his reflective capacity, must recognize and dismiss any judgment that may limit the capacity of the human formation of those who have been placed under their care. Therefore, it cannot go unnoticed that the caregiver ask themselves the following reflective questions: What do infants and toddlers need from me? How can the ethics of care may help me reflect about the entrusted task of caring?

Theory expose a significant and relevant knowledge much needed by caregivers who are responsible for establishing a caring relationship with infants and toddlers who are working at day care centers or at home, no matter if they have accomplish an early childhood education diploma, or are working as caregivers, educators, or assuming any other working position within the early childhood environment. The goal of this study aims that caregivers answer the following questions: How the ethics of care becomes possible through the caregiver? How care and ethics of care is defined and represented from the perspective and the voice of the caregiver? The questions that guided the study are: What is the meaning of care? What is the meaning of ethical care? What is the caregiver role in the ethics of care? What characterize infant and toddlers? How infant and toddlers are defined in this research? How childhood is defined and what characteristics define them? What can we learn, from the historical perspective, about care, and the past and present needs and visions of caring for our children? What features or characteristics are sustained throughout history? Why is it important to care about others? How do the ethics of care develops in environments with infants and toddler? What factors are associated to care? Is

care understood as a necessary and ethical relationship by caregivers? How is the act of language manifested in the relationship of ethical care?

Through this research we expect: discover the fundamentals of care, explore the meaning of care for caregivers and if it is recognized as part of the ethics of care, understand the relationship between caregiver and the infants and toddlers they care for, understand the environments for infants and toddlers, as it is conceived from the perspective of ethics of care and those factors that are associated with it.

The focus of the study is that everyone who works with children must assume the encounter with who they are and the way of how they think in regards to childhood. Adults should think creatively about caring, from the perspective of the formation of the child in life. Sharing one another our humanity. The caregiver should aim to sustain spaces, feelings and perceptions of freedom, cooperation, compassion and happiness for the infant and toddler. Children should not be subjected to the adults who take care or educate them. Their responsibility for them is to create mechanisms that ensure the child self, is not disfigured or violated. This is the reason why we study the *praxis of care* and the *ethics of care*.

In *Chapter I: The meaning of care and caring*, the objective is to examine the concepts of care, caregivers and their relation to infants and toddlers, in light of the ethical implications of their relationship and the bonds that sustain such relationship. This study recognizes that we all are caregivers, since at some point in life we must take care of a child or another adult. The chapter presents Barbara Tarlow's research to identify those ideas that should be considered as essential part, present in the relationship of care. It is also presented the necessary requirements or qualifications required to obtain an Early Childhood certification, because in Puerto Rico the teaching profession is regulated.

Chapter II, The one that is care, begins with the meaning of *childhood*, to then define the concept of *infant and toddler*. The subsequent analysis present and explains the various representations of childhood, as understood in the

literature. The particular development of infants and toddlers is defined from the perspective of following three visions: Jean Piaget, Lev Vygotsky, and Ronald Lally.

Chapter III *The face of care: The face of the other*, begins by analyzing what the meaning of the face of the other, which is formed by the principle of *otherness* as defined by E. Levinas. Considering that the analysis of the *childhood face* is made from history and three areas attachment, emotional bond, and secure relationships. Infants and toddlers need caregivers who are willing to find ways that will prepare them to be welcomed by society and be received as citizens.

Chapter IV *The ethics of care*, presents and analyses the works of Caroll Gilligan and Nel Noddings. Research recognizes and values the contribution made by women, throughout generations, to the field of caring and development and increase in the development of caring skills. The ethics of care contributes to the idea that care is not a matter associated to women only. They uncovering how promoting a patriarchal and domination perspective works against the concepts of equality. Ethics of care is relational care. From Noddings perspective it is explained that moral education needs from modeling, dialogue, practice, and confirmation to promote the ethical ideal.

Chapter V *Modularity of the mind and care*, study Fodors premises and it is followed by a discussion of the Annette Karmiloff-Smith *RR Model*, Model of Representational Redescription, and Howard Gardner Theory of Multiple Intelligences. These are core theories, which open spaces for the discussion and analysis of the value of what the development of the mind theory represent for care. This research would be incomplete without the study of the mind, because of the importance given to the relationship that the mother or primary caregiver develops with the child.

Chapter VI *The care environment*, includes the considerations that should shape the care environment: the concepts of ‘emotional matrix’ and ‘spiritual embryo’, terms developed by Ronald Lally and Maria Montessori respectively and their importance in infant and toddler care environment, the Bronfenbrenner

Ecological Environment Theory in order to understand how the different contexts within the social system affect the environment, the care curriculum proposed by Nel Noddings and ideas for infants and toddlers relational environments.

In Chapter VII *Linguistically rich relational care environments*, explains what is a linguistically environment for infants and toddlers and how dialogue promotes relational care. The chapter is based on research made by Karmiloff & Karmiloff-Smith, Michael Halliday, Louise Rosenblatt, and Ángeles Molina Iturrondo. The chapter presents a proposal to motivate caregivers to establish linguistically rich care environments for infants and toddlers, and join the literate club proposed by Frank Smith.

Chapter VIII *The voice of a Puerto Rican caregiver*, is presented through fragments and quotes from a series of interviews conducted with Are, a Puerto Rican infant caregiver. Her responses were analyzed and categorized under the following themes: Are's daily life as a caregiver, Are's child's vision: "They give a lot to society", "There is no time in care", Daily routine: A daily celebration, Attachment through language: "It is mutual", The caregiver becomes an apprentice of their own learning. Teamwork with infants and toddlers, "That's my vocation that is the reason why I came into the world".

At the end of the chapter a calling is made for the development of a collective based platform that requires to: be prepared, become an ally and form alliances, be present, proximity and be active in the ethics of care.

Chapter XI presents the general conclusions and bibliography.

Themes: care, caring, caregiver, infants and toddlers, the other's face, Modularity of mind, linguistically relational rich environment.

EXTENDED SUMMARY

The purpose of this study is the reflection on: infants and toddlers care, caregivers and the ethics of care. Theory expose a significant and relevant knowledge much needed by caregivers who are responsible for establishing a caring relationship with infants and toddlers, who are working at day care centers or at home, no matter if they have accomplish an early childhood education diploma, or are working as caregivers, educators, or assuming any other working position within the early childhood environment. This study recognizes that we all are caregivers, since at some point in life we must take care of a child or another adult.

The objective is to examine the concepts of care, caregivers and their relation to infants and toddlers, in light of the ethical implications of their relationship and the bonds that sustain such relationship. The researcher observed and analyzed the experiences of a caregiver with the infant and toddler under her care to discover the challenges underlying the ethical relationship. The literature reviewed on theories and research about the development of the concept ethics of care presents relevant information that is pertinent to those who wish to understand the relationships between caregivers and the children they care for, with the purpose of searching and determining new lines of action.

The caregiver has the responsibility of exercising the profession with passion and dynamism. The ethical reflection on their daily practice is necessary and urgent in order to perform their job judiciously and in an appropriate manner. This analysis examines the meaning of being a caregiver and being cared, from the perspective of the ethics of care. In today's world, reflecting from the perspective of ethics of care is both an urgent and necessary matter, since care and caregivers contexts need to create environments that are aware of the implications of social and human relationships.

The adult, through his reflective capacity, must recognize and dismiss any judgment that may limit the capacity of the human formation of those who have

been placed under their care. Therefore, it cannot go unnoticed that the teachers ask themselves the following reflective questions: What do infants and toddlers need from me? How can the ethics of care may help me reflect about the entrusted task of ‘caring’?

The goal of this study aims at exploring, from the perspective of the ethics of care, the various considerations that area associated with the care of infants and toddlers. It desires to explore what the caregiver thinks about care and ethics of care, and answer the following questions: How the ethics of care becomes possible through the caregiver? How care and ethics of care is defined and represented from the perspective and the voice of the caregiver?

This research examines the care and the relationship with the infant and toddler, ages from birth to two years and eleven months. We must understand that the ethics relationship for this age group is not comparable to any other type of interactions that is offered to other age groups. The research was conducted with the purpose to understand the infant and toddlers relationship from the perspective of the ethic of care and care. The questions that guided the study are:

- What is the meaning of care? What is the meaning of ethical care?
- What is the caregiver role in the ethics of care?
- What characterize infant and toddlers? How infant and toddlers are defined in this research? How childhood is defined and what characteristics define them?
- What can we learn, from the historical perspective, about care, and the past and present needs and visions of caring for our children? What features or characteristics are sustained throughout history?
- Why is it important to care about others? How do the ethics of care develops in environments with infants and toddler?
- What factors are associated to care?
- Is ‘care’ understood as a necessary and ethical relationship by caregivers?
- How is the act of language manifested in the relationship of ‘ethical care’?

Through this research we expect:

- Discover the fundamentals of care.
- Explore the meaning of ‘care’ for teacher and if it is recognized as part of the ethics of care.
- Understand the relationship between caregiver and the infants and toddlers they care for.
- Understand the environments for infants and toddlers, as it is conceived from the perspective of ethics of care and those factors that are associated with it.

Chapter I: The meaning of care and caring defines the concepts of care and caregiver. The term is analyzed from its etymological evolution and conceptualization from the ethics of care. Barbara Tarlow’s research is presented to identify those ideas that should be considered as essential, in the relationship of care. The discussion considers the following research characteristics: time, presence, talking, sensitivity, and acting in the best interest of the other, care as an emotional feeling, care as doing and reciprocity.

In the chapter network care programs in Puerto Rico are explained from the government agency that regulates these services. The terms teacher, educator, teacher assistant, and “educuidador” (no translation provided, but in Puerto Rico it refers to an educator that works as a caregiver) are defined according to the Early Childhood laws in Puerto Rico. It is also presented the necessary requirements or qualifications required to obtain an Early Childhood certification, since in Puerto Rico the teaching profession is regulated. This, despite the fact that there is still much to do in this area regarding the infant and toddler care.

Chapter II, The one that is care, begins with the meaning of childhood, to then define the concept of infant and toddler. The term ‘infant’ comes from the Latin word ‘infantia’, which means ‘incapacity to talk’. The particular development of infants and toddlers is defined from the perspective of following three visions:

a) **Jean Piaget** - The child development evolves through logical operations, from simple to complex, which accompanies the interiority of his thought through the processes of: assimilation and accommodation.

b) **Lev Vygotsky** – states that understanding the child means to discover the psychological processes, their functions and how they are transformed where maturation is a secondary factor in the development of the most complex forms of human behavior (Vygotsky, 1978, p.19). The development of thought is determined by language, that is, by the linguistic tools of thought and by the sociocultural experience of the child. (Vygotsky, 1995, p.115).

c) **Ronald Lally** - states that during the first two years of life experience impacts the manner in which the brain is physically wired. He believes that early experiences are essential for brain development. Molecular biology and neuroscience recognize the experiences in the early stages of development, including the experience from the womb, as a key factor in the capacity of the brain growth and how it continues to build future self-wiring structures.

Chapter III The face of care: the face of the other, the chapter begins by analyzing what is the meaning of the face of the caring other, which is formed by the principle of *otherness* as defined by E. Levinas. In this chapter, how children and their care have evolution throughout history is analyzed, considering the cultural diversity and social political European context. The analysis of past events reveal the different views humans hold about children, and consequently these views influence child care practices, their upbringing, and early childhood education.

Two compulsory questions emerge of this historical analysis of the upbringing of the child: What ideas and praxis related to care, have been turned into deeds and words, and how these have defined the *face of the other* in infancy? How these have transcended? Emphasizing that the social problems associated with childhood are still today a valid concern. Considering that the analysis of

the childhood face is made from attachment, emotional bond, and secure relationships. The caretaker embraces the other to accompany him or her throughout all the dimensions of the development process. Infants and toddlers need maternal caregivers who are willing to find ways them to be welcomed by society and be received as citizens. This means, to make sure that the child is given all the opportunities to be and become part of a relational society.

Chapter IV The ethics of care, presents the works of Caroll Gilligan and Nel Noddings. After defining and scaffolding the concepts of caring, caregiver and those who are cared, we enter the second phase of this study, which examines the ethics of care as defined by the literature. Carol Gilligan proposes the idea that women voice is a different moral voice and is valid. Women answers or response to moral dilemmas are different from man. That voice give women her possibilities of action. These differences and forms of thinking, between man and woman, about moral development do not need to be in conflict. They can coexist and can be open to one another. Research recognizes and values the contribution made by women, throughout generations, to the field of caring and development and increase in the development of caring skills. The ethics of care is not a matter associated to women only. The ethics of care uncovered how promoting a patriarchal and domination perspective works against the concepts of relation and respect.

According to Noddings caring is defined as a “connection or encounter between two human beings” (Noddings, 2005, p.15). Ethics of care, is relational care. Paying attention to the ethics of care is to recognize the responsibility and need of constructing environments that promote authentic relationships towards the child. It also place an importance on the need to reflect about and reject those content that attribute value or support sexism, gender discrimination, and all forms of prejudice. The ethics of care, promotes equality and opposes those practices associated with marginalization, insecure child relationships and neglect.

Caring for others is a manifestation of people living in society. From Noddings perspective it is explained that moral education needs from modeling, dialogue, practice, and confirmation to promote the ethical ideal.

Chapter V *Modularity of mind and care* examines the theory of mind. The chapter begins with the examination of Fodors premises and followed by a discussion of the book written by Annette Karmiloff-Smith, entitled “*Beyond modularity*”, the review of the ‘RR Model’ or the Representational Redescription Model, and Howard Gardner Theory of Multiple Intelligences. These are core theories, which open spaces for the discussion and analysis of the value of what the development of the mind theory represent for caring. This research would be incomplete without the study of the mind, because of the importance given to the relationship that the mother or primary caregiver develops with the child. This kind of knowledge becomes useful when it’s capable of generating high levels of reflection about the relational praxis.

Chapter VI *The care environment*, begins defining the environment for those who are cared. In the chapter, those considerations that should shape the care environment are examined, taking into account the concepts of ‘emotional matrix’ and ‘spiritual embryo’, terms developed by Ronald Lally and Maria Montessori respectively. The Bronfenbrenner Ecological Environment Theory is explained in order to understand how the different contexts within the social system affect the environment. This is explained without forgetting that the caregiver must consider how the various ecosystems, that surround the infant as well as the family, affect the care environment and the development of the early childhood curriculum. The chapter then continues with a discussion about the curriculum proposed by Noddings (2005) in his book, entitled “*The Challenge to Care in Schools*”. In it, one finds an in-depth explanation of the curricular based on the care of the: self, others, environment, land and resources, objects, strangers, and ideas. Using Noddings curricular proposal, as a researcher I propose an adaptation for the areas for infants and toddlers environments. I offer

examples of what should be considered for development care and relationships in a caring environment.

In Chapter VII *Linguistically rich care environments*, examines language as a human invention and required need in care, for dialogue. The literature states that language acquisition begins from the moment when life is procreated in the womb, when the child begins to recognize the mother's voice. The chapter is based on research made by Karmiloff & Karmiloff-Smith, Michael Halliday, Louise Roseblatt, and Dr. Ángeles Molina Iturrondo.

The chapter presents a proposal to motivate caregivers to establish linguistically rich care environments for infants and toddlers, and join the “literate club” proposed by Frank Smith. In these environments dialogue is vital. This factor is considered by Noddings as essential to promote moral development. Language is examined from the perspective of its functionality to understand that the word in a caring environment is not a mere artifice.

Caring affectionately in a linguistically rich environment for development requires considering the word beyond a communication tool, therefore it should be seen as a vital organ to assess and value the other's face, which favors the ethic of care. This means, having a true conviction toward treating the other with respect, when using the dialogue that makes him/her a relational thinker. That is, we use language to establish a relationship with the child, while at the same time the child is discovering and exploring its linguistic ability. Language becomes useful in connection with me, the other, in its functionality, as it is exposed by social semiotics. Therefore, it makes sense to merge the study of the ethics of care and language. Thus, the importance of broadening the contents about the relationship of language and ethics of care. Equally important, is the need to put the attention to the dialogue, an essential element in Noddings' theory.

Gilligan and Nodding's research are relevant to sustaining a dignified care settings for all infants and toddlers who receive maternal care services.

It is important be in constant and alert communication with infant and toddlers actions in order to ensure dialogue for mutual coexistence but it is important to model. Infants and toddlers needs to hear and see environment as a tool for understanding the world and create relations.

The moral obligation of the caregiver is to generate an environment where the language is embodied in the development of a democratic relationship through speech, where language, communication and actions are consistent images of respect and consideration and are the norm. It is a curriculum that takes as a starting point the dialogic and the discovery of language by children.

Chapter VIII *The voice of a Puerto Rican caregiver*, is presented through fragments and quotes from a series of interviews conducted with Are, a caregiver that becomes visible and sensitive to infants and toddlers feel and need. This caregiver, open to humanity, gives us her voice to recognize what she beliefs is important in care. The interviews and observations helps us understand the relationship she has with the infant, affirming the need to hear the caregiver's voice, to value the appreciation of childhood. Her responses were analyzed and categorized under the following themes:

- Are's daily life as a caregiver
- Are's child's vision: "They give a lot to society"
- "There is no time in care"
- Daily routine: A daily celebration
- Attachment through language: "It is mutual"
- The caregiver becomes an apprentice of their own learning
- Teamwork with infants and toddlers
- "That's my vocation, that is the reason why I came into the world"

At the end of the chapter a calling is made for the development of a collective based platform that requires to: be prepared, become an ally and form

alliances, be present, proximity and be active in the development of the ‘ethics of care’.

Chapter XI presents the conclusions that have been developed and are summarized in this line of thinking: Everyone who works with children must assume the encounter with who they are and the way of how they think in regards to childhood. The development of social skills such as empathy, collaboration, and recognizing what others are feeling should be a goal, so that children may feel the power of success while thinking they are part of society. This is the ethical view that we should consider. Adults should think creatively about teaching and care, from the perspective of the formation of the child in life. The philosophy of a caregiver should aim to sustain spaces, feelings and perceptions of freedom, cooperation, compassion and happiness for the child. Children should not be subjected to the adults who take care or educate them. Their responsibility for the child is to create mechanisms that ensure the self, the child, is not disfigured or violated. Their main role should allow children reach its full potential. This is the reason why we study the *praxis of care* and the *ethics of care*.

INTRODUCCIÓN

Justificación

El tema del cuidado de la niñez me apasiona. En especial el cuidado de los infantes maternos, niños entre las edades desde el nacimiento hasta los dos años con once meses. Mi madre y mi padre me enseñaron a prestar atención al cuidado de los otros. Llevo veintiséis años dedicando mis estudios y experiencia profesional a la Educación y al cuidado. Durante el periodo de mis primeros diez años fui maestra. Los últimos quince años los dediqué a la coordinación de servicios de cuidado en el *Laboratorio de Infantes y Maternales de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras*. Así como a la capacitación humana y profesional de aquellos que cuidan, incluyendo a las familias.

Por tanto, la razón que me responsabiliza y me dirige a estudiar sobre el tema del cuidado y la ética del cuidado, es mi relación con maestras y adultos que realizan sus labores como cuidadores de infantes maternos. Este haber se ha convertido en mi proyecto de vida. La razón primordial para escribir este trabajo. Recalcar la importancia que tiene el cuidado y la ética del cuidado en los tres primeros años de vida. Es la relación auténtica que se desarrolla entre los cuidadores, educadores, la niñez y sus familias donde la ética se hace precisamente práctica viva. Una comunidad que comparte sus historias dentro del entramado ético-social.

“Los primeros años de la infancia son importantes precisamente porque cerca del 80% de la capacidad cerebral se desarrolla antes de los 3 años” (...) es el tiempo “propicio para adaptar la educación centrada en el desarrollo a las necesidades del niño o niña” (UNICEF, 2013, p.29). Las etapas tempranas de la formación humana son críticas por que contienen la representación de nuestro futuro posible, el potencial de extensión de desarrollo de nuestra identidad individual y colectiva (Shore, 2014).

Las investigaciones de la neurociencia al igual que las psicológicas y sociales han demostrado la importancia de la relación diádica y mutua en el cuidado del infante maternal. Esta es la razón fundamental para que las naciones asuman con prioridad el bienestar de su niñez. Lo que debe traducirse en invertir tiempo, recursos y esfuerzos en la adecuada preparación y formación de los adultos que tienen ésta responsabilidad ministerial. Para estar a favor de los niños no bastan las palabras, se requiere: compromiso, entrega y acción. Es configurar la idea de que la niñez sí importa. Visión que he reafirmado a través del tiempo.

Antes del año 2008, Puerto Rico carecía de una política pública para la niñez en edad temprana. Ante esta realidad, en el año 2006, y junto a otros profesionales puertorriqueños, nos involucramos en la iniciativa de la Sra. Marta Sobrino Bolen para desarrollar el documento que se convirtió en la *Ley para la Implantación de la Política Pública para la Niñez Temprana, Ley número 93 de 18 de junio de 2008*. Concebimos la ley desde la premisa de facilitar la integración de servicios del gobierno para el desarrollo de la niñez y sus familias. Pensando en que “la inversión de un país en su niñez temprana, además de garantizar los derechos inalienables de la niñez, constituye una inversión en el capital humano de una sociedad” (*Ley para la Implantación de la Política Pública para la Niñez Temprana, Ley número 93, 2008, p.1*).

La Administración para el Cuidado y Desarrollo integral de la Niñez, agencia gubernamental que en Puerto Rico se encarga de la administración de los programas servicios a la niñez *Child Care* y *Head Start*, en el año 2008 tenía la necesidad de capacitar al personal en temas dirigidos al desarrollo de ambientes propicios para el cuidado de infantes maternos. Ante este reto, junto a la Sra. Marisel Figueroa nos enfrascamos en definir el programa de desarrollo profesional que se llamó *En Acción con los Infantes y Maternales*. Entre varios temas este proyecto desarrollaba un componente de ética profesional. En conjunto a un proceso reflexivo sobre la dinámica del quehacer diario de cuidado sostenido en el apego y el vínculo con el infante maternal. Ambos conceptos vistos en el

continuo del desarrollo y la relación humana. El esfuerzo se sostuvo por más de un año capacitando a 563 cuidadoras.

Desde el año 2007 hasta el presente colaboro con el Centro de Investigaciones Educativas de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico en Río Piedras (CIE), como parte de la iniciativa ALCANZA auspiciada por la Fundación Puertorriqueña Ángel Ramos (FAR). Este es un programa de desarrollo profesional para adultos “que tienen bajo su cargo la responsabilidad de cuidar y educar a los niños y niñas entre las edades del nacimiento hasta los 6 años”. A través de esta iniciativa se desarrollan módulos, que se acceden de manera gratuita y se ofrecen talleres con el propósito de:

propiciar el conocimiento necesario para que los educadores de la niñez temprana puedan ofrecer un servicio de alta calidad, crear ambientes enriquecidos y experiencias de aprendizaje dirigidas a contribuir al desarrollo integral de los niños y niñas de Puerto Rico ([http:// alcanza.uprrp.edu/](http://alcanza.uprrp.edu/)).

El último de estos módulos estuvo dirigido a plantearse las relaciones que los educadores establecen con las familias.

Por medio de estos y otros esfuerzos había estaba conformando mi ruta hacia el tema que me dedico hoy, el estudio del cuidado y la ética del cuidado, es decir la ética relacional. Mi dirección durante estos años ha sido encaminada a entender la importancia de las relaciones de cuidado. Una ruta en la cual estaba afianzada; sin haberla predefinido. Hoy día entiendo que el esfuerzo hacia la relación de cuidado debe manifestarse en observar a la niñez con detenimiento, entender y valorar la raíz de sus transformaciones, sus descubrimientos, reconocer cómo evoluciona su pensamiento y tomarlos en serio como participantes activos de la democracia. Es ese saber que logramos en la continua vivencia con el infante maternal que se vuelve práctico desde las relaciones. Escucho decir a muchas cuidadoras intensas en su haber: “Tengo ante mis manos tocar vidas, no es como escribir en un papel, que cuando ya no quieres lo rompes

y lo botas. Es vital que cada niño que se acerca a mi lado estampe en su corazón alegría y esperanza. Tengo en mis manos su vida.”

Es en este devenir empiezo a entender que la ética es la aliada del cuidador, pues lo mueve a reflexionar ante el dinámico mundo del otro, del que está a su lado, del que es cuidado. Empiezo a considerar que:

no es posible pensar a los seres humanos lejos, siquiera, de la ética, mucho menos fuera de ella. Entre nosotros, hombres y mujeres, estar lejos o peor fuera de la ética, es una transgresión. Es por eso por lo que transformar la experiencia educativa en puro adiestramiento técnico es despremiar lo que hay de fundamentalmente humano en el ejercicio educativo: su carácter formador. Si se respeta la naturaleza del ser humano, la enseñanza, la enseñanza de los contenidos no puede darse alejada de la formación moral del educando. Educar es, sustantivamente, formar (Freire, 2009a, p.34).

En mi afán de transmitir que el cuidado de la niñez debe ser uno en relación donde se fomenta el desarrollo descubrí que, el cuidado está implicado en la *ética del cuidado*. Llego a esta conocimiento a partir del artículo *The language of care ethics* (2012) escrito por Nel Noddings. Me dirijo hacia el estudio hasta entender que:

el término en inglés “*ethics of care*” “implica tener en cuenta la particularidad de la persona. Es una “ética de la relación”. La noción del “care” proveniente de los Estados Unidos, es difícilmente traducible al español: designa la atención hacia el otro, al mismo tiempo que la implementación concreta de respuestas a sus necesidades (Gómez-Mendoza & Alzate-Piedrahíta, 2014, p.84).

En el 1982 Carol Gilligan se hace presente a favor de las éticas aplicadas del cuidado con su libro *In a Different Voice*. En su investigación, la cual realiza a través de entrevistas a mujeres, establece que la voz moral de la mujer no es inferior a la del hombre. Es un cambio de paradigma entender que la voz y experiencia de la mujer en el cuidado marca una “nueva esfera moral” la cual

Kohlberg no considero en su análisis (Comins, 2008, p.14). Es valioso el sentir de las mujeres las cuales han asumido la responsabilidad de cuidar por generaciones. Aunque el cuidado no debe entenderse como exclusivo de ellas. La voz de la mujer aporta e importa y no debe ser ignorada. Gilligan (1982), a través de su investigación deduce que la mujer entiende el concepto del yo y la moralidad a través de las relaciones. De aquí la génesis de la ética del cuidado.

El bien se equipara con el cuidado a los demás. (...) Una adecuada comprensión de la psicología del ser humano en relación (...) nos brinda información hacia el desarrollo de una ética del cuidado. Esta ética, que refleja el conocimiento acumulado de las relaciones humanas, gira en torno a una idea central, que el yo y el otro son interdependientes (Gilligan, 1982, p.74).

Es urgente que todo educador de la niñez temprana estudie y reflexione sobre la ética del cuidado como parte de la “resistencia al daño moral y a la injusticia”. La fundamentación de una visión desde las relaciones, sin confundir el tema como solo un sinónimo de desarrollo emocional (Gilligan, 2013 p. 14). “La ética del cuidado nos guía para actuar en el mundo y recalca el precio que supone la falta de cuidado: no prestar atención, no escuchar, estar ausente en vez de presente, no responder con integridad y respeto” (Gilligan, 2013, p.34).

Por su parte Nel Noddings en el 1984 con su publicación del libro *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education* al cual luego titula *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education (2005)* explica que tomar la relación desde la ontología significa reconocer el encuentro humano y la respuesta afectiva como un hecho fundamental de la existencia humana (Noodings, 2013, p.4). Advierte que pensar en la ética del cuidado, de primera intención, puede sugerir:

a los lectores u oyentes casuales que cuidar es una sensación cálida y difusa que no se puede usar mucho para identificar o resolver problemas morales. Pero las palabras cuidado, atención, empatía, respuesta, reciprocidad y receptividad todos tienen un significado especial en la ética

del cuidado y el cuidado, alejado de ser un difuso sentimiento, es una forma moral de vida (Noddings, 2012, p.56).

“Se trata de la importancia de cultivar los sentimientos morales y de ayudar a los alumnos a entender lo que sienten.” (Noddings, 2009, p. 269). Este es un proceso que nunca termina para aquel que hace de su moral un ejercicio de continua búsqueda. Pero entonces hay que hacer un ejercicio muy natural y honesto sobre el yo relacional. “Para actuar moralmente debemos conmovernos, debemos sentir algo” hacia los que nos rodean (Noddings, 2009, p.268). Al acercarnos a la ética del cuidado:

no basta con decirle a los niños lo que hacen mal o bien. El cuidado ético valida la relación humana como primordial. La ética no es una relación instrumental, porque no es una relación que se toma estadísticamente, globalmente, sino que es una relación que intenta mantener el tú a tú, el cara a cara, el mantenerse frente a la mirada del otro, frente al reconocimiento del otro” (Savater, *Ética y ciudadanía*, 2002, p.13). (...) lo fundamental de la humanidad es producir más humanidad, es producir una humanidad más consciente de los requisitos del ser humano y de los que establecen la relación entre los seres humanos (Savater, 2002, p.14).

La acción que acompaña este estudio es promover la reflexión y el diálogo sobre la ética del cuidado entre las personas que trabajan en cualquier ambiente donde se desarrollan infantes maternos. Este campo en Puerto Rico está necesitado de investigaciones. El esfuerzo va dirigido a que estos contenidos filosóficos sobre el cuidado y la ética del cuidado se vuelvan prácticos en los currículos y en las experiencias que se llevan a cabo en ambientes donde se trabaja con niños menores de tres años.

El lector debe implicarse en este contenido con toda la sensibilidad que le pueda atribuir. La ética del cuidado no suscribe su teoría a derechos, reglas o principios determinados. La ética del cuidado nos exige presencia y cercanía ante el infante materno y toma vida mediante el cuidado. Es un acto de humanidad compartida.

Planteamiento del problema

Como investigadora pregunté informalmente y de manera individual, a diez estudiantes que están terminando su bachillerato en educación de la niñez temprana si habían estudiado sobre la ética del cuidado y si conocían investigaciones relacionadas al tema. Todos afirmaron nunca haber estudiado el tema en su preparación académica y tampoco conocer al respecto. El mismo ejercicio fue realizado con cinco educadoras que actualmente están ofreciendo servicio directo a infantes maternas. La contestación estaba dirigida en la misma dirección: *“No sé”, “Nunca había leído sobre el tema.”, “No sabía que existía una ética del cuidado.”, “Eres la primera persona que me menciona los conceptos.”*

Desde mi visión como investigadora en Puerto Rico el tema de la ética del cuidado no ha sido analizado con la frecuencia y la importancia que amerita. Es poco hablado y, a mi juicio, muy necesitado en el entre los que cuidan. Por lo usual se habla sobre el cuidado en términos de salud, seguridad y actividades curriculares así como de currículos basados en relaciones o programas para fomentar el desarrollo socioemocional pero no de la ética de cuidado. Explica Freire (2009) que:

este juego de relaciones del hombre con el mundo y del mundo del hombre con los hombres, desafiando y respondiendo al desafío, alterando, creando, es lo que no permite la inmovilidad, ni de la sociedad ni de la cultura (Freire, 2009, p.32).

Es evidente que se vuelve requisito de investigación recopilar y organizar información sobre el cuidado y la ética del cuidado. En la búsqueda inicial realizada por ésta investigadora no se ha encontrado en Puerto Rico, documento de investigación con este propósito, lo que vuelve pertinente y prioritario este estudio de manera que se pueda comenzar su análisis reflexivo entre los educadores. Abrir la puerta a la discusión general es la responsabilidad que este

momento histórico me exige es hacer accesible la recopilación y presentarla a cuidadores que quieren plantearse su responsabilidad ministerial desde la ética del cuidado. Hay que decir en alta voz que en Puerto Rico: ¡Hay que escribir y publicar sobre la ética del cuidado y sus retos en los ambientes donde se cuidan infantes maternos! Ellos también son parte.

Ante la diversidad de los acontecimientos sociales es importante que el estudiante que se prepara para trabajar con infantes maternos reflexione ante su compromiso con la transformación de la sociedad a través del cuidado. Las universidades en Puerto Rico, como base referencial teórica-práctica, utilizan en los cursos de preparación de maestros el estudio de las prácticas apropiadas así como el código de conducta ética de la National Association for the Education of Young Children NAEYC, organización líder en los Estados Unidos por promover y abogar por legislación a favor de la niñez y el desarrollo de ambientes de cuidado de alta calidad. Estas han sido divulgadas en Puerto Rico por la Asociación Puertorriqueña para la Niñez en Edad Temprana (*APENET*). Es importante estudiar el código de conducta de la profesión y sus prácticas apropiadas pero no podemos conformarnos con ello.

El trabajo con las familias, enfrenta a los educadores con una multiplicidad de dilemas éticos muy abarcadores que requieren de un profundo análisis. Muchas veces el maestro descubre la cara del maltrato físico o emocional, la violencia, los prejuicios al observar el rostro de sus niños. Problemáticas tan serias necesitan analizarse desde las relaciones. Acercar a los futuros educadores a conocer estas realidades en profundidad es concienciarlos hacia abogar por la defensa de la niñez. Es obligación movernos hacia un análisis moral de cómo nuestros actos inciden en el ámbito privado y público. Dada su divulgación, esta investigación, aportará a la discusión del tema en los programas de preparación de maestros.

El desarrollo económico y social del mundo ha estado cambiando. Madres y padres se unen a la fuerza laboral. Las familias tienen la necesidad de llevar a sus hijos a centros de cuidado y desarrollo mientras trabajan para

solventar su diario vivir. Los infantes maternos comienzan a desarrollar dinámicas de interacción constantes con otros adultos y pares fuera de su familia. La tarea primordial de los padres se concentra en buscar un lugar donde el niño pueda ser amado, consolado, tratado con aprecio, respeto y se brinde ayuda en sus necesidades básicas, condiciones necesarias para estar atendido y cuidado. La tarea del cuidador es identificarse con las necesidades y hacer realidad incalculables oportunidades para el infante materno.

Los centros donde se cuidan y educan infantes y maternos, deben respeto a la integridad del ser humano, nunca deben ir en contra de la seguridad física y emocional, poniendo en riesgo la protección del menor y de su ser. Evitando una brecha entre lo que es, lo que se debe hacer y lo que debería ser. Reto que desde la ética del cuidado podría abrirse a una fértil discusión. Urge entender la importancia del cuidado ético para mantener alta calidad en los centros de cuidado donde se fomenten espacios de diálogo abierto y sostenido que vincule a los niños en su permanencia como investigadores activos. Parte del problema de estudio es concienciar sobre esta dinámica.

Implica que el maestro reflexione ante las creencias que posibilitan o desaniman su relación con el niño. Esta valoración es lograda cuando el maestro reflexiona profundamente en sus creencias, estrategias y paradigmas sobre lo que piensa acerca de lo que significa el periodo de la niñez en la vida, sin quitar mérito a otras etapas del desarrollo y las implicaciones de sus actos ante la presencia y percepciones del que es cuidado.

La labor del cuidador que trabaja con niños menores de tres años exige de la especial habilidad de discernir ante sus necesidades tanto de salud y seguridad, como sociales, emocionales, de afecto y relación. Al igual que de disponer de un gran entendimiento y bondad para cuidar de aquel que aún no se vale de las palabras para expresar lo que siente. La niñez debe ser vista como el ciudadano que debemos cuidar con atención para que a través de su desarrollo descubra la multiplicidad de responsabilidades que puede asumir para el bienestar de todos. La preocupación va dirigida a concienciar para que esta sea la dinámica total de

los cuidadores. Actos que pueden realizarse desde muy temprana edad, si el adulto piensa al niño como ciudadano corresponsable. Es decir, esta acción corresponde al implícito de que el adulto entiende al niño como conciudadano. La ética del cuidado y el cuidado nos ayudan a reflexionar en este afán.

En el refranero popular puertorriqueño existe un decir que tiene implicaciones hacia silenciar la voz del niño. *“Los niños hablan cuando las gallinas mean.”* Acto que una gallina nunca hará. En la cultura, lo que por desconocimiento se entiende como bueno, forma un ciclo de discriminación arbitraria contra el que luego crecerá y formará parte de la generación futura. En este caso hacia aquel al cual no le fue permitido hablar. Este acto puede ser considerado como una relación social de cuidado basada en el poder del adulto sobre el niño. La autoridad es entendida como “hablas cuando te indique”, “calla”, “no vas a hablar” o “no tienes capacidad para ser parte”.

Es evidente que hace falta un nuevo refrán. Hace falta que se recopilen eventos donde se demuestre de manera clara la responsabilidad y el aprecio del adulto por la relación con el infante maternal y su importancia en el desarrollo. Mediante estas evidencias demostrar en qué consiste el cuidado y la ética del cuidado. Basado en la relación moral que el adulto establece con el niño. Es importante obtener información sobre lo que piensa el maestro acerca de su relación con el infante maternal en Puerto Rico y evidenciar el sentido de valía del maestro como cuidador. Este el propósito del último capítulo de esta investigación.

Desde este estudio es necesario aportar conocimiento ante la necesidad de entender que la población infante maternal requiere ser vista como parte del complejo engranaje social. No aislada, no silenciosa, sino conformando una posición de igual en la sociedad. Mi inquietud surge de la realidad social respecto a que la niñez ha quedado sin atención y reconocimiento en su conformación como parte de la ciudadanía. Ante esta premisa hay que plantearse la lucha hacia el convencimiento de que los infantes maternales también tienen un rol

permanente y valioso. La ética del cuidado nos puede ayudar a reclamar su espacio.

Por último en Puerto Rico la Oficina de Ética Gubernamental creada bajo la Ley 12-1985 es la agencia del gobierno que tiene la responsabilidad de educar en materia de valores universales la confiabilidad, bondad, justicia, civismo, respeto y responsabilidad, que viabilizan la consecución de los más altos niveles de honestidad, rigurosidad y eficiencia en el desempeño de los servidores públicos. Particularmente subraya la importancia de la educación continua tanto a nivel normativo, como en el plano administrativo, organizacional y motivacional” (Oficina de Ética Gubernamental, Ethos Gubernamental, 2013-2014, p.iv). En Puerto Rico todo funcionario público está obligado a tomar cada dos (2) años un mínimo de veinte (20) horas de adiestramientos en materia de ética de manera regulada por la agencia. Las personas que trabajan en el sector privado no están sujetas a esta ley. Este adiestramiento continuo es requisito para los maestros del sistema público de enseñanza. Esta estructura es importante para la difusión de temas educativos desde las éticas aplicadas. Es un foro importante para la divulgación del tema en el país. Este estudio puede aportar a la formación partiendo desde esta plataforma pública.

Descubrir el cuidado y la ética del cuidado para acompañar al niño en su proceso de integración a la comunidad que alcanza la felicidad a través de la consecución del bienestar común que se logra a través del cuidado relacional. Es un hecho que la palabra debe estar unida a la acción. Tiene que existir un adulto dispuesto al reto ético de colaborar con el niño en su proceso de vida en relación. Este adulto tiene como responsabilidad evidenciar pasión al acompañar al niño en el mundo, para que el niño pueda hacerse parte del mundo sin temores para descubrir e investigar, dialogar y reconocerse a sí mismo como pensador y cuidador del otro.

Pretendo que este escrito sea una de esas voces que atraen a la audiencia a pensar en el paradigma de descubrir maneras de cuidar el cuidado, y valorarlo desde la ética del cuidado. Rebuscar lo investigado para entender que a través

del cuidado y la ética del cuidado se hace evidente en mí y en otros el aprecio y la acción urgente por la niñez. Existe en mí la necesidad de conocer sobre el tema para reclamar que el cuidado tiene una base ética transcendental que no puede ser descuidada, sino atendida y estudiada desde el ámbito de la concienciación y la reflexión por todo cuidador. El estudio se realiza para cumplir con la responsabilidad que en este momento la ética me exige. El reconocimiento del estudio del tema en Puerto Rico puede ser el impulso para marcar nuevas pautas en torno al desarrollo de cuidar el cuidado para pensar y actuar ante el papel del adulto al construir una relación ética con el infante maternal.

METODOLOGÍA

El propósito del estudio y la reflexión acerca de la teoría de la ética del cuidado revela conocimiento significativo y de gran relevancia para los cuidadores que tienen a su cargo establecer relaciones de cuidado con infantes y maternales en centros de cuidado o en el hogar, ya sean titulados como maestros de la niñez en edad temprana, educuidadores, educadores, entre otros. Sin embargo, este estudio reconoce que todos somos cuidadores, puesto que en algún momento tenemos que cuidar de otro.

Preguntas y Objetivos de investigación

Como investigadora tengo un gran interés en estudiar la ética del cuidado, el cuidado, el cuidador y el infante maternal a la luz de las implicaciones éticas de la relación que mantienen. Es propósito de investigación observar las experiencias del cuidador con el infante maternal para reflexionar y descubrir las consideraciones que subyacen en la relación ética.

El cuidado ha evolucionado desde el paradigma de la transmisión al de la construcción. El problema está inscrito en entender los diversos paradigmas en que la educación está sostenida para acompañar y cuidar al niño. El adulto a través de su capacidad reflexiva, debe reconocer y desestimar, todo juicio que violente el alcance de formación humana del que está a su cuidado. Por lo tanto no puede pasar por desapercibido que el maestro se pregunte sobre: ¿Qué necesita el infante

maternal de mí? ¿Cómo la ética del cuidado me ayuda a reflexionar ante esta encomienda de cuidar? El problema es que si no existe el conocimiento acerca del tema de la ética cómo se podría realizar este análisis.

El cuidador tiene la responsabilidad de ejercer con pasión y dinamismo su profesión. Cada vez se hace más urgente la necesidad la reflexión ética ante su práctica diaria. Este análisis busca el significado de ser cuidador y ser cuidado desde la perspectiva de la ética del cuidado. En el mundo de hoy esta reflexión es tanto urgente como necesaria, puesto que los escenarios de cuidado necesitan ambientes y cuidadores conscientes de su relación social y humana ante la realidad del rostro de la niñez.

La meta de este estudio va dirigida a explorar, desde la ética del cuidado, las diversas consideraciones que acompañan el cuidado del infante maternal. Se desea explorar lo que piensa el cuidador acerca del cuidado y la ética para contestar las siguientes preguntas: ¿Cómo se hace posible el cuidado ético a través del cuidador? ¿Cómo el cuidado y la ética del cuidado son definidos y representados desde la voz del cuidador?

Esta investigación estudia el cuidado y la relación entre el cuidador y el infante maternal, niños entre las edades desde el nacimiento a los dos años con once meses. Es preciso entender que la relación ética no es comparable a cualquier otra interacción que se da durante otras edades. La investigación es dirigida a entender ese tipo de relación, desde la ética del cuidado y a partir del cuidado de infantes maternas. Es preguntarnos:

- ¿Qué es el cuidado? ¿Qué es la ética el cuidado?
- ¿Cuál es el rol del cuidador en la ética del cuidado?
- ¿Quién es el infante maternal? ¿Cómo lo ha definido la investigación? ¿Qué es la infancia y sus características?
- ¿Qué nos explica la historia en referencia al cuidado, y que podemos aprender a través del ayer y el hoy, con respecto a la necesidad de cuidado y la visión hacia el niño? ¿Cuál ha sido su rostro a través de la historia?

- ¿Por qué es importante el cuidado? ¿Cómo se desarrolla la ética del cuidado en ambientes con infantes maternas?
- ¿Qué factores acompañan el cuidado?
- ¿Es el cuidado entendido por el que cuida como una relación necesaria y ética?
- ¿Cómo se manifiesta el acto de lenguaje en la relación de ‘cuidado ético’?

A través de la investigación se espera:

- Descubrir las bases fundamentales del cuidado.
- Explorar qué significa para el maestro el cuidado y si se reconoce como parte de la ética del cuidado.
- Entender la relación de cuidado entre el infante materno y el cuidador
- Entender cómo se concibe el ambiente para los infantes maternas a través de la ética del cuidado y que otros factores lo acompañan.

Diseño de investigación

Esta es una investigación de campo, cualitativa descriptiva. Utiliza como recursos fuentes de investigación, entrevistas, observación directa y revisión bibliográfica. La revisión bibliográfica incluye libros, investigaciones, revistas, colecciones en línea de revistas profesionales, documentación de asociaciones profesionales y estudios de tesis. Para validar la experiencia y opinión directa de los educadores y profesionales relacionados se realizan entrevistas. También se incluyen observaciones de campo en el ambiente natural de interacción con un infante materno y su cuidadora con la previa autorización de los padres y el consentimiento de la cuidadora.

Los encuentros orales con Are, la cuidadora, se realizaron a través de entrevistas las cuales fueron grabadas en audio. Estas eran programadas. Nunca se descartó la grabación de momentos incidentales por la riqueza que constituían estas conversaciones. El propósito era descubrir las reflexiones continuas acerca del cuidado, lo que representa para ella y los factores que entiende como

determinantes en el proceso. Las grabaciones tanto en audio como visuales son realizadas sin afectar el desarrollo de las actividades de rutina de la cuidadora y el infante maternal.

En resumen se realiza, análisis bibliográfico y el de sus fuentes, entrevistas a una cuidadora de infantes maternas y la observación directa en su ambiente de cuidado del hogar.

El alcance en la investigación va dirigido a conjugar múltiples saberes. El saber en las áreas de: la ética del cuidado, la ética educativa, la educación en la niñez temprana, la historia, los descubrimientos neurológicos, la sociopsicolingüística y el constructivismo son acogidos para profundizar sobre el tema y expandir el campo del cuidado desde la ética. El reto es aliar el conocimiento sobre estos saberes para ayudar al maestro a formar ambientes y currículos que favorezcan el cuidado, educación y desarrollo del infante maternal desde la ética. El estudio se realizará desde las éticas aplicadas, la filosofía constructivista y el paradigma cognoscitivo interaccionista.

Esquema de desarrollo

El Capítulo I *El significado de cuidar y el que cuida* define los conceptos cuidar y cuidador. El término se analiza desde su evolución etimológica y su conceptualización desde la ética del cuidado. Luego se presenta la investigación de Barbara Tarlow en la que se busca identificar procesos que pueden ser considerados esenciales en la relación de cuidado, así como sus características particulares y universales. La discusión va dirigida a las siguientes características del estudio: tiempo, estar ahí, hablar, sensibilidad, actuar en el mejor interés del otro, el cuidado es un sentimiento, cuidado es hacer y reciprocidad. El capítulo continúa explicando la red de programas de cuidado en Puerto Rico desde la Agencia Gubernamental que reglamenta estos servicios. En el capítulo es motivo de estudio el cuidador. En Puerto Rico la profesión educativa está regulada. Los términos maestro, educador, asistente de maestro y educuidador son definidos según establece la ley en Puerto Rico. Están presentadas las cualificaciones necesarias para su certificación. Para el desarrollo de esta investigación es

importante reconocer que es importante la preparación de aquellos que cuidan. Aunque hay mucho que andar en este renglón respecto al cuidado de los infantes maternos.

El Capítulo II *El que necesita cuidado*, inicia el capítulo con el significado de la infancia hasta definir al infante materno. “El término “infancia” proviene del latín *infantia*, que significa incapacidad de hablar”. El análisis subsiguiente se desarrolla describiendo las diversas representaciones de la infancia según entendidas en la literatura. Luego se definen las particularidades del desarrollo del infante materno utilizando desde tres visiones: Jean Piaget, Lev Vygotsky y Ronald Lally.

En el Capítulo III *El rostro del cuidado: El rostro del otro* se inicia el análisis explicando lo que significa “el rostro del otro”. El análisis de cómo a través de la historia se ha entendido la infancia y su cuidado desde la diversidad cultural y socio política europea. Pasados los acontecimientos a través de los siglos se revelan diversas visiones sobre el niño que por consecuencia tiene influencia en cómo se desarrollan las prácticas de cuidado, crianza y educación. Una pregunta es obligatoria a través de la historia ¿qué ideas, convertidas en hechos y palabras vueltas en praxis de cuidado hemos puesto en el rostro del otro de la infancia? ¿Cómo estas han trascendido? Poniendo de relieve que los problemas sociales de la niñez siguen siendo preocupación vigente. El análisis del rostro de la infancia se hace desde la acogida, el desarrollo de apego, el vínculo emocional, el rostro desde las relaciones seguras.

Luego de conformado el engranaje del cuidar, el que cuida y el que es cuidado entramos en la segunda fase de la investigación. El estudio de la ética del cuidado mediante la investigación de literatura que la define. El Capítulo IV *La ética del cuidado* entra en materia de estudiar a Carol Gilligan y lo establecido por Nel Noddings. Cuidar a otros es la manifestación de que vivimos en sociedad. Es una preocupación y una ocupación de todo aquel que piensa que las emociones afectan nuestro pensamiento y que nuestro “pensamiento tiene que ser libre y auténtico” (Noddings, 1999b, p. 135). El capítulo explica que desde la ética del

cuidado la educación moral tiene cuatro componentes establecidos para fomentar el ideal ético. Estos son el modelaje, el diálogo, práctica y confirmación. Cada uno de los conceptos se define y explica.

El Capítulo IV *Teoría de la mente y cuidado* se estudia la Teoría de la mente. Desde lo formulado por Fodor y siguiendo con la discusión del libro *Más allá de la modularidad* de Annette Karmiloff-Smith y el estudio del modelo RR o redescrición representacional así como la teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner. Teorías modulares que abren espacios de discusión y análisis ante lo que representa el desarrollo de la mente. Quedaría inconclusa esta investigación sin el estudio de la mente.

El Capítulo V *El ambiente de cuidado*, define el ambiente para el que es cuidado. En el capítulo se discuten consideraciones para conformar el ambiente de cuidado tomando en consideración los conceptos “matriz emocional” y “embrión espiritual, términos desarrollados por Ronald Lally y María Montessori respectivamente. Para entender los escenarios que afectan el ambiente se explica la teoría Ecológica de Bronfenbrenner tomando en cuenta que el cuidador debe considerar como los diversos ecosistemas que rodean al infante maternal y su familia afectan el ambiente de cuidado y el desarrollo curricular. Luego el capítulo continúa con la discusión acerca de los centros curriculares propuestos por Noddings (2005) en su libro *The Challenge to Care in Schools* donde explica su modelo curricular basado en el cuidado de: uno mismo, el otro, el ambiente, la tierra y los recursos, los objetos, los extraños y las ideas. Desde la propuesta curricular de Noddings, como investigadora propongo una adaptación de las áreas para ambientes de infantes maternas. Ofrezco ejemplos de lo que se debe considerar para el desarrollo del cuidado relacional.

En el Capítulo VI *Ambientes de cuidado relacional lingüísticamente enriquecido* se estudia el lenguaje como invención humana necesaria en el cuidado. La literatura expone que la adquisición del lenguaje comienza desde la vida en el vientre cuando el niño empieza a reconocer la voz materna. El capítulo hace una propuesta para que los cuidadores establezcan ambientes de cuidado

lingüísticamente enriquecidos para los infantes maternos y se unan al club de los alfabetizados que propone Frank Smith. En estos ambientes el diálogo es vital. Elemento considerado por Noddings para el desarrollo moral. El lenguaje es estudiado desde su funcionalidad para entender que la palabra en el cuidado no es un mero artificio.

El Capítulo VII *La voz de una cuidadora puertorriqueña*, presenta porciones de las entrevistas realizadas a Are la cuidadora que se hace visible y sensible hacia el infante materno. La apertura humana de ésta cuidadora nos regala su voz para reconocer lo que ella va estimando como importante en el cuidado. Las entrevistas, así como las observaciones realizadas nos hacen entender la relación afirmando la necesidad de la voz del cuidador para hacer valer el aprecio por la niñez. Las respuestas se categorizaron utilizando frases que la cuidadora utiliza e ideas centrales que son representativas de lo que cree acerca del cuidado y la ética. Al final del capítulo se hace el llamado al desarrollo de una plataforma de cuidado colectiva basada en: estar dispuesto, estar aliado y formar alianzas, estar presente, en cercanía y estar en acción para el desarrollo de la ética del cuidado.

El capítulo IX presenta las conclusiones y recomendaciones finales.

Mi aportación a la investigación queda establecida a través de los capítulos en las secciones designadas como reflexiones y consideraciones. En esta parte expreso como me voy identificando con el tema mientras se presenta la literatura y la investigación.

Es importante reconocer que en el texto se identifica el término infante materno, bebé, niño o niñez para referirse a todas las niñas y niños entre las edades hasta los dos años con once meses. Excepto en el último capítulo que se refiere al niño que cuida Are.

CAPÍTULO I

EL SIGNIFICADO DE CUIDAR Y EL QUE CUIDA

“Vamos a buscarle a cada uno su estrella
juguetes para los niños,
canciones para los aburridos,
sonrisas para los endurecidos,
ilusiones para los indiferentes”.

Inés María Mendoza

Seguir el vuelo de un pájaro (2010, p.29)

Alfonso Silva Lee

El significado de cuidar

El cuidar es una donación de un ser a otro. Es darse en relación al que está al lado. El cuidado al otro es muy valioso. En cualquier momento necesitamos del cuidado. “Aprender a cuidar y a ser cuidado es una tarea evolutiva fundamental” (Noddings, 2009, p.59).

El cuidado, como concepto, ha prevalecido a lo largo de la historia humana; lo que ha variado y varía es la forma de aplicarlo. La vida toda pende del hilo del cuidado. La esencia humana se encuentra enraizada en el cuidado, en él se encuentra el ethos fundamental de lo humano. ¿Quién podría no entender que el cuidado es generador de vida y que sin él nadie vive ni sobrevive con sentido? ¿Quién podría, en el marco del cuidado, no comprender el dolor, el sufrimiento, el placer o la alegría? (Vásquez, 2006, p.138).

López Alonso (2011) en su detallada investigación analiza la evolución del término *cuidado* en la lengua española. Toma del *Diccionario de uso de español actual* (1996) para indicar que “cuidar tiene dos acepciones: tener

cuidado, prestar atención y vigilar.” Indica que de acuerdo con el *Diccionario Etimológico Español e Hispano* el término “proviene del latín *cogĭtāre* de donde podemos completar el sentido como “pensar”. El *Diccionario crítico etimológico de la Lengua Castellana* explica que “pasó a los significados romances “prestar atención” (a algo o a alguien)”. El *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana* indica que el término evoluciona para significar “asistir (a alguno o a alguien,)”, “poner solicitud (en algo)”. Expone que “así cuidar -en tanto verbo- viene de pensar.” (...) el adjetivo cuidadoso entendido como el que cuida y piensa, y el cuidador -quien ejercita el cuidado-. En oposición entendemos al ser humano como descuidado y generador de descuido” (López Alonso, 2011, p. 48). En su investigación utiliza como fuente el *Diccionario Medieval Español* el cual describe que en los siglos XIII al XV el término se refiere a “diligencia, atención y solicitud”(...) “pensar y creer” y desde el siglo XII al XV “pensar e imaginar”. En el siglo XIII como “discurrir, querer, desear”, (...) “cuidarse de y atender a” (López Alonso, 2011, p. 49).

El concepto continúa en evolución, López Alonso (2011) explica que desde la lengua española el término se define como: “atención, vigilancia, custodia, celo, esmero miramiento, meticulosidad, diligencia, asistencia y solicitud”. En la notas de su libro indica que el término “proviene del latín *sollicitudo* como diligencia o instancia cuidadosa”, información que obtiene del *Diccionario de la Real Academia de La Lengua Española*. “Su contrario será el descuido, el abandono y la negligencia.” Como verbo el cuidar es “todo ello de forma enfrentada a desatender y abandonar. El cuidado aparece como necesario para la conservación del ser humano” (López Alonso, 2011, p.51).

El término se relaciona a cuidadoso desde “solicito y diligente. Atento y vigilante.” Por tanto, el que cuida de manera cuidadosa está presto a “poner atención, diligencia y solicitud en la ejecución de una cosa.” Está dispuesto a “asistir, prestar ayuda. Guardar, custodiar. Discurrir.” Entonces se refiere al cuidado como “ocupación o asunto que está a cargo de uno.” En la práctica se convierte en la “acción de atender”. Al utilizarlo como verbo implica “guardar, conservar, velar y atender” (López Alonso, 2011, p.51-52).

“*Cuidar de*” se refiere a:

mirar por, tratar bien, popar (tratar con blandura, mimar y acariciar), mimar, encargarse de, invigilar, guardarse, estar alerta, estar en todo, echar una vista, traer el ojo, no perder de vista, (...) estar en sí, abrir los ojos, avivar los ojos, hacer estudio, esmerarse, extremarse, aplicarse, remirarse, despestañarse y desvelarse (López Alonso, 2011, p.52).

Vásquez (2006) explica varios puntos que ayudan a entender el concepto de cuidado como valor:

- Reconocer que en el *ethos* se amplía nuestro carácter relacional de cuidado de lo contrario caeríamos en la conducta de “ignorar al ser humano como producto y productor de cultura” El cuidado, como actitud esencialmente humana, no podría tener la sintonía necesaria si no se conoce la realidad cultural de su depositario la cultura entendida como el “sistema de valores, creencias y símbolos, que son compartidos, aprendidos y transmitidos generacionalmente dentro de un grupo social” (Vásquez, 2006, p.138).
- Estudiar el cuidado nos dirige a cuestionarnos que hay en el interior de cada ser humano y cómo la cultura está presente. Esto nos dirige como cuidadores a “involucramos en una dialógica cultural basada en la pluralidad/diversidad de los puntos de vista” (Vásquez, 2006, p.138).
- El cuidado tiene la tarea de descubrir los conocimientos de la comunidades y preservarlos “como una articulación dinámica, como patrimonio colectivo, como sistemas organizados de investigación y descubrimientos, con experiencias rutinarias de practicar, mirar, aprender, aprehender, probar y transformar esa realidad (Vásquez,2006, p.139).
- Como cuidadores en relación dialógica “exige ir más allá de una escucha atenta, respetuosa y tolerante con el punto de vista del “otro”. Esta relación implica un diálogo abierto y sin complejos

entre ciencia y saber local, mediante el cual se intenten buscar mejores alternativas de cuidado que enaltezcan y promuevan la vida, el vivir y el cuidar de ella”. Requiere no alejarnos de los actores sociales para ser su portavoz para denunciar sus “necesidades y carencias” y “situaciones de vida escondidas” “se convierte en plataforma para avanzar en el cuidado desde la perspectiva del otro” (Vásquez, 2006, p.139-140).

- El respeto en el cuidado requiere de “comprender la visión de las personas que cuidamos, cómo piensan, cómo perciben y categorizan su mundo, qué tiene sentido para ellos y cómo se imaginan y explican las cosas.” (Vásquez, 2006, p.140).
- Preservar el cuidado implica pensar y no juzgar ante lo que parece dañino y negociar aquello que es un riesgo. Reflexionar ante nuestros estilos de comunicación los cuales tienen un efecto en la interacción cultural. (Vásquez, 2006, p.140).

En el cuidado es importante la continuidad. Condición necesaria para aprender a ser cuidado. “Los niños necesitan saber con certeza que ciertos adultos tendrán una presencia positiva en su vida durante largo tiempo.” La misma cuidadora debe tender al infante en el inicio de su vida. Las maestras que cuidan confían su práctica en ser modelos y agentes de cambio. Entienden que una de las tareas en su labor es identificar en qué áreas el niño puede ser vulnerable. Es imprescindible “ocuparse de sostener.” Lo cual en el lenguaje de Sara Ruddick (1989) significa minimizar los riesgos y conciliar las diferencias, en lugar de acentuarlas. Se trata de desarrollar y mantener un ambiente físico y socioemocional donde el niño desarrolle destrezas para sentirse seguro y en armonía (Noddings, 2002, p.61).

Noddings (2005) en su libro *The Challenge to Care in Schools* explica que:

el cuidado es tanto natural como de sentido ético, describe una cierta clase de relación. En la cual una persona, A, el cuidador, tiene cuidados para otro, B y B reconoce que A cuida de B. A, auténticamente escucha, siente

y responde con honesta preocupación a los intereses y necesidades expresadas por B. Cuando se dice que “B reconoce” significa que B acepta el cuidado de A y lo demuestra a través de sus reacciones. Una relación de cuidado está completa cuando el reconocimiento de B se convierte en parte de lo que A recibe por estar atento o pendiente. Una relación puede fracasar en el cuidado si una de las partes falla en su contribución (Noddings, 2005, p.91).

Según Noddings (2009) al realizar el análisis fenomenológico del cuidado se explica que en el momento o intervalo de cuidado en “la conciencia de los «cuidadores» se caracterizan dos rasgos” (los mismos se escriben en inglés para ser más certeros en su uso y se explica el concepto en español):

1. “*engrossment*” – «quedar absorto», representa alta receptividad y atención para el que recibe el cuidado.
2. “*motivational displacement*” – cambio en la motivación “la energía de la motivación del cuidador comienza a fluir hacia las necesidades de quien es cuidado” (Noddings, 2009, p.64). Este es el deseo de ayudar (Noddings, 2005, p.91).

Ambos conceptos el “*engrossment*” o ensimismamiento y el “*motivational displacement*” o desplazamiento motivacional representan la necesidad de tomar en cuenta que el otro está al lado esperando una respuesta que comienza por el afecto y la atención. Noddings (2009) explica que la relación de cuidado está sujeta a que aquel que es cuidado tome conciencia y manifieste al cuidador la aceptación de ser cuidado mediante alguna respuesta determinada, algún proyecto que se aprueba para ser realizado o una demostración de bienestar. Por ejemplo un infante que luego de la maestra darle una sonrisa se le acerca y le da un abrazo. El planteamiento lo dirige a entender la razón por la cual muchos niños piensan que a sus maestros “«no les importa»” nada (Noddings, 2009, p.64). Esto por la poca respuesta que se percibe ante la necesidad de sentirse cuidado.

Las relaciones de cuidado pueden ser iguales o desiguales. En la relación igual, ambos están de acuerdo en ser cuidadores y aprecian el cuidado. Hay

relaciones que son desiguales por naturaleza, esto representa que una de las partes toma la posición de cuidador la mayor parte del tiempo y el otro obligatoriamente el cuidado. Ha edad temprana la relación es una estable sin embargo desigual por que los infantes maternales son receptores o beneficiarios del cuidado.

En la medida que los infantes maternales son cuidados aprenderán a cuidar de otros (Noddings, 2005, p.91, 103). Bilmes (2004) explica que los niños necesitan desarrollar seis fortalezas esenciales relacionadas a crecer en creencias positivas en el mundo que les rodea y destrezas sociales culturalmente apropiadas. Para cada una se indica una afirmación u luego se define:

Apego- Afirmación: Crezco al lado de alguien que me atesora y me mantiene seguro.

Los niños necesitan personas que les hagan sentirse seguros. Necesitan tener una visión de los adultos como recursos valiosos que los puedan guiar y apoyar en su crecimiento y desarrollo. Es la más básica y esencial de las fortalezas.

Afiliación- Afirmación: Yo puedo tener un amigo y ser un amigo.

Los niños tienen que sentirse identificados como miembros de un grupo para que puedan hacerse parte de la sociedad.

Auto regulación- Afirmación: Yo puedo manejar mis emociones fuertes y estoy en control de mi conducta.

El manejo de las emociones es una destreza muy compleja. Los niños deben aprender que los actos tienen consecuencias, que conductas son culturalmente aceptables concienciarse respecto a no negar sus sentimientos, controlar su conducta y que tienen el poder de manejar sus emociones.

Iniciativa- Afirmación: Estoy constantemente creciendo y cambiando y aprendiendo cosas nuevas.

Los adultos ayudan a los niños cuando modelan sus propias iniciativas que los conducen a retos.

Solución de problemas- Afirmación: Yo puedo solucionar problemas y resolver conflictos.

Los problemas y conflictos son parte de la vida. Los maestros modelan darle la cara a la adversidad para ayudar a los niños a entender que poseen la habilidad para trabajar a través de situaciones de reto.

Respeto- Afirmación: Yo tengo regalos y retos únicos y los otros también.

Ayudar a los niños a celebrar y reconocer las fortalezas de otros y que cada individuo trae al grupo. Valorar la interdependencia así como la independencia (Bilmes, 2004, p.4-9).

De igual manera en el cuidado vamos en contra de la agresión por el daño que presupone. Marion (2011) explica que hay estrategias para prevenir y reducir la agresión: prohibir la agresión comunicando límites claros, ayudar a los niños para tomar decisiones conscientes de lo que ven en los medios, ver televisión con los niños y ser proactivos explicando los contenidos, promover la empatía, promover el desarrollo de un sistema de valores para que traten a los otros con respeto y refrenarse de herir a otros. Enseñar que la asertividad, la negociación, la cooperación el compartir y ayudar son conductas incompatibles o contrarias a la agresión. Reconocer y fomentar la conducta cooperativa y el lenguaje. La idea es crear un ambiente que desarrolle el sentido de comunidad en el cual los niños se enfoquen en la colaboración y la cooperación (Marion, 2011, p. 260-263).

Una investigación sobre el cuidar: Barbara Tarlow

Barbara Tarlow (1996) explica que el área de investigación social relegó la relación de cuidado como tema de estudio. En este ámbito fue el movimiento

de la mujer responsable de hacerlo resurgir. Mientras, el campo de la salud lo hizo suyo enfocándose en los procesos de evaluación cualitativa como cuantitativa de servicios, costos y beneficios a los pacientes (Tarlow, 1996, p. 56).

Afirma Tarlow (1996) que la mujer ha sido percibida como el agente con el peso de criar, educar y cuidar. El cuidado es parte de la vida de la mujer. Las relaciones de familia han sido el foco de atención para la investigación acerca del tema del cuidado. Es importante considerar que la experiencia de cuidado vivida día a día, desde el seno familiar, representa desde donde se establecen los parámetros para todas las formas de cuidado. Es decir, la percepción social ha estado dirigida a pensar que familia y cuidado están altamente relacionados (Tarlow, 1996, p.56). Esta referencia es relevante, dado a que el cuidador tiene la responsabilidad de hacer que el cuidado que brinda al infante sea una extensión de la familia. Entiéndase la familia como fuente de relaciones exitosas que ayudan al desarrollo.

Tarlow (1996) explica que el propósito para realizar su investigación es la de aportar a la construcción teórica y conceptual acerca del cuidado e identificar temas y procesos que pueden ser considerados esenciales en la relación de cuidado, así como sus características particulares y universales. Realizó su investigación con relaciones donde existe una tercera persona y la relación de cuidado, entre el que cuida y el que recibe el cuidado es exitosa. Entrevistó estudiantes y maestros en una escuela superior urbana, una escuela superior rural y familias cercanas a ambas escuelas. Analizó las entrevistas realizadas a 84 participantes de las cuales cuatro fueron eliminados del análisis por considerar que no cualificaban como relaciones de cuidado.

Las entrevistas tomaron un periodo de 9 meses aproximadamente. Con la siguiente distribución: 40 hombres, 43 mujeres, 43 casados, 34 solteros y 7 en la categoría de otros, 64 estaban entre las edades de 15 y 60 años, 6 más jóvenes y 14 mayores. Los entrevistados pertenecían a tres grupos: familias, maestros y niños y personas en voluntariado. La familia que tomó de ejemplo fue elegida a través de conocidos o familiares. Para elegir a los demás participantes pidió

referencias a clérigos de diversas denominaciones. Esto ayudó a tener diversidad de ejemplos. Los maestros fueron elegidos con ayuda de la administración escolar. Las agencias recomendaron voluntarios que trabajaban con personas en horarios extendidos y son reconocidos por su voluntariado. Las entrevistas fueron grabadas en los hogares o en los centros de voluntariado. La duración de la entrevista varió de la siguiente manera: 45 minutos las realizadas en escuelas y en los hogares de 1 a 2 horas. El análisis de los resultados fue realizado utilizando el enfoque teórico de Glaser and Strauss (1967) (Tarlow, 1996, p.57).

A través de su análisis encontró que el cuidado es considerado un proceso que se puede entender como un fenómeno que tiene presente, pasado y futuro. Desarrolló ocho conceptos que entiende son fases que se entrelazan en el proceso de cuidado y que a través de la explicación sobre la investigación serán explicados. La investigadora los resume de la siguiente manera:

para comenzar en el cuidado tiene que existir gente presente, tiempo para hacer las tareas de cuidado y el habla como medio para facilitar el proceso. La persona que cuida tiene que ser sensible ante las necesidades del otro, actúa por el mayor interés del otro, esta emocionalmente investido, y lo más importante hace cosas por otros. La persona que es cuidada responde de manera que perpetúa el proceso lo que implica reciprocidad (Tarlow, 1996, p.57).

En la investigación el “76% de los participantes expreso que el *tiempo* es parte integral de las relaciones de cuidado”. El tiempo es considerada una variable que se percibe como evidencia en el cuidado. Al estar juntos suficiente tiempo se desarrollan eventos importantes entre el que cuida y el que es cuidado. Significa presencia y continuidad. De no estar presente se puede percibir en la relación alejamiento. El tiempo se percibe como un valor de inversión. Las familias presentaron el no tener tiempo como una queja común. (Tarlow, 1996, p.57).

Maestros y estudiantes consideran que existen límites en el tiempo escolar para la relación. Entienden como importante la ayuda adicional para el logro de

las metas escolares. Perciben la escuela como la institución con el tiempo y espacio para que la relación de cuidado ocurra. Es pensar en la escuela como el ambiente donde es obvio que ocurra el cuidado en relación. En la investigación se reconoce que el tiempo que pasan juntos ayuda a conocerse y aprender a confiar en el otro. Por el contrario los participantes de la investigación que trabajan en voluntariado piensan que el tiempo al ser limitado se convierte en una debilidad. Confirman que el tiempo de dar y recibir es valioso. En su ambiente resulta predecible y medible. (Tarlow, 1996, p.58).

El 48% de los participantes consistentemente repiten contestaciones donde se utiliza la expresión estuvo ahí para mí. *Estar ahí* significa que el cuidador está disponible para hacerse visible al que necesita ser cuidado de la manera en que sea posible, ya sea, la madre con el niño o la maestra con el estudiante. Es especialmente en la necesidad tener el tiempo para estar ahí. Tanto el personal educativo como el de voluntariado piensan que estar ahí significa que el que cuida tiene la disposición y disponibilidad para hacerse presente en cualquier momento ante la necesidad de apoyo, por lo que se hace accesible ante la necesidad particular de cuidado. Perciben las palabras necesarias para crear un sentido de apertura, escucha y ayuda. Nunca se deja de estar ahí. Aún la maestra luego de salir del horario escolar. Especialmente en la familia donde estar ahí representa compromiso. Siempre está disponible el esfuerzo, el apoyo, estar al lado del otro. Entre las entrevistas a una madre Tarlow (1996) recoge el sentir pleno de lo que es para ella estar ahí. Es la sensación de poseer el tiempo para hacer lo mejor para el otro, no lo que necesariamente es lo mejor para uno. Esta disposición alcanza el sentido de ayudar en las necesidades lo mejor que sea posible. En el relato para una madre estar ahí representa al final de haberlo ayudado dejarlo ir. (Barbara Tarlow, 1996, p.61).

Para los estudiantes estar ahí se describe como presencia física. El niño describe a la maestra como una persona que se caracteriza por la aceptación al otro y como una persona que no juzga. Está dispuesta en cualquier momento que se le pida para enseñar. Existe un sentimiento de que la relación de cuidado debe

ser abundante en el tiempo que se dedica para estar con el otro. Aunque en realidad no se tenga todo el tiempo para relacionarse con esa otra persona. Lo importante es que cuando exista una necesidad esta pueda ser atendida y el que cuida esté en la disposición de estar listo y darse cuenta de la necesidad (Barbara Tarlow, 1996, p.62). Al final indica que el concepto cuidado es moldeado tanto por los actores individuales como por el contexto en que ocurre.

Los participantes del estudio que pertenecen al conglomerado de las familias realizaban descripciones muy detalladas y ricas de lo que significa estar ahí. Los participantes de las escuelas se expresaron menos, sin embargo lo describían de manera enérgica. Los que ofrecen trabajo voluntario entienden que el estar ahí es un proceso importante pero fue evidenciado conceptualmente como un área débil en ellos. En su tarea se entiende que estar ahí representa el ayudar con una tarea específica en un tiempo específico. Estar ahí significa una relación consistente que ofrece beneficios para el que es cuidado (Barbara Tarlow, 1996, p.63).

En la investigación, *hablar* fue otro de los conceptos determinantes. Explica que la comunicación debe ser una abierta, honesta, espontánea, que se realice de manera fácil y frecuentemente. En los ejemplos de familia la relación entre cuidado y habla se entiende que el habla es un recurso para mantenerse cerca del otro. En cuanto a lo que piensan los estudiantes las maestras y los maestros a cerca del habla se entiende que para que existan conversaciones significativas en los niños tienen que existir el precedente del respeto y la simpatía entre ambos. En la medida en que se establece una relación mutua de simpatía y confianza los niños les hablan a las maestras como si fueran sus madres. En el caso de las familias hablar significa compartir sentimientos. El habla es considerada tanto como un signo así como un proceso para mantener la relación de cuidado, es decir significado y finalidad en conjunto. Las conversaciones pueden tener un tono de agresividad o confrontación o por el contrario donde se revele la empatía y la ternura (Barbara Tarlow, 1996, p. 64).

La investigadora describe que respecto al habla las personas de voluntariado ofrecían descripciones poco detalladas. Más bien encontró descripciones superficiales y de manera casual. El habla produce un sentido para disfrutar la compañía del otro. Esto ayuda a que el habla sea relajada. Es importante que una de las partes no esté a la defensiva. Por el contrario, el habla, la escuela y la familia se perciben como intercambios intensos, personales e íntimos (Barbara Tarlow, 1996, p.65). La investigadora señala el tiempo, estar ahí y el hablar como requisitos para comenzar el proceso de cuidado. Estos tres elementos son constantes en el proceso.

El “74% de los participantes indicó que la *sensibilidad* a la necesidad de los demás contribuye al éxito de las relaciones de cuidado”. Esta requiere de atención consistente para recordar conductas pasadas, integrando impresiones, hacer comparaciones sopesar alternativas para luego responder. La sensibilidad requiere que la persona que cuida este alerta de las señales de las personas que tiene a su alrededor. La sensibilidad requiere pensar en cuándo la intervención podrá satisfacer las necesidades de manera satisfactoria. También se requiere estar activo o dinámico como parte del proceso mismo de cuidado y un proceso de negociación entre el que cuida desde su interior y el que es cuidado. (Tarlow, 1996, p.65).

Los maestros opinan que deben estar atentos a cómo está el ánimo y la disposición del niño. Al igual que a su foco de atención. Muchas veces la maestra tiene que reenfocar a los niños a las tareas diarias porque el niño da indicios de que su mente está fuera de enfoque. Esto puede darse por las múltiples preocupaciones que los niños traen del hogar. Lo importante es que la maestra puede hacerse consciente y sensible ante lo que le ocurre al niño. La empatía es una herramienta para reconocer lo que el otro piensa, siente y necesita.

Todos estos elementos son importantes en la concienciación del otro. Los participantes consideran que la sensibilidad no es un talento innato, pero que muchas personas tienen que trabajarlo y que se necesita tiempo para conocerle para poder hacerse sensible antes las necesidades. La sensibilidad requiere de

algo más allá que respuestas sensibles. Por ejemplo, en la escuela los maestros tienen que reconocer a sus estudiantes individualmente para entonces hacerse sensibles a sus necesidades. El maestro no puede partir de alguna noción vaga de lo que los niños necesitan. Los maestros consideran que este hecho requiere al menos un semestre. Con el propósito de ser sensibles el maestro debe estar alerta a señales de cambio del niño (Barbara Tarlow, 1996, p. 65-67).

Las familias participantes explican que pueden ser sensibles a las necesidades de los suyos de manera muy espontánea. Entender la necesidad de los otros viene enlazado al factor de que las familias tienen una reserva de experiencias de donde proviene el conocimiento acerca de uno y otro. Al pasar los años esta experiencia hace al padre sensible ante los deseos del niño. Los padres que tienen sensibilidad van ajustando sus conductas para evitar molestias o reñir. En el grupo de los voluntarios las personas indicaban que es importante sentirse tratado como individuo, como personas que tienen necesidades, que son consideradas las cosas que le gustan y les disgustan. (Barbara Tarlow, 1996, p.66).

El 75% de los participantes entienden que *actuar en el mejor interés del otro* es parte del cuidado. Variables tales como el lugar, la relación, el tiempo para los eventos de cuidado entre otras hacen que inicialmente el tema sea uno confuso o complejo. Las familias lo definen como un evento en curso, un proceso en el cual han estado para ayudar, continúan ayudando y se tiene la expectativa de que lo continuarán haciendo con beneficencia para promover la salud, el bienestar y la alegría de todos. Para los maestros es promover el éxito de los estudiantes en la escuela y en el mundo del trabajo. Los voluntarios piensan que lo logran en cuanto finalizan una actividad con los participantes (Barbara Tarlow, 1996, p.68).

Tarlow (1996) deduce que existe en las contestaciones una posición teleológica. Los que cuidan quieren entender qué hay que realizar en el presente para alcanzar alguna meta que asegure el bienestar futuro de la persona que es cuidada. Los padres están enfocados en asegurar que realizan esfuerzos que

tengan beneficios para sus hijos para el resto de sus vidas. Es relevante que varios de los participantes utilizan el concepto “empower” empoderar, concepto que se evidencia como hacer algo hoy para que la persona pueda ser independiente en el futuro. Significa el compromiso de dejar al otro ser libre para decidir, actuar de manera independiente y que pueda mantener el control. El maestro como modelo es apoyo en la medida en que no busca manipular al otro sino que está a su servicio ayudándolo en su proceso de auto estima (Barbara Tarlow, 1996, p.69).

En el caso de las personas que realizan trabajo de voluntariado muy pocas hablaron del tema. Sin embargo la investigadora resalta la contestación de una persona que trabaja con niños menesterosos el cual indica que entiende su rol como uno de acogida más que uno de adiestramiento, otros casos lo entienden desde el sentido de lograr, proveer un ambiente relajado para que puedan desenvolverse e incrementar su sentido de competencia y autoestima (Barbara Tarlow, 1996, p. 70).

El 75% de los participantes indicó que *el cuidado es un sentimiento*. El cuidado de otros tiene el significado de tener sentimientos positivos de preocupación o de afecto para el que es cuidado. Las experiencias compartidas con la investigadora presentaban historias significativas a las cuales volvían cargadas de emociones. Las lágrimas acompañaron algunas de estas historias. En cuanto a los maestros estudiantes y voluntarios repetían su motivación para cuidar. La investigadora define sentimientos como una experiencia emocional subjetiva que apela a la sensibilidad y que puede estar acompañada por sensaciones físicas. Los sentimientos están asociados al pensamiento y el juicio que refleja una sensibilidad pública compartida. La naturaleza de los sentimientos cambia dependiendo del grupo entrevistado. Por ejemplo, las familias hacen descripciones sobre los sentimientos que incluyen emociones físicas, apasionadas e intensas. Las dos categorías restantes explican mejor el significado que le dan a los sentimientos. (Barbara Tarlow, 1996, p.71).

La investigadora explica que las personas utilizan el vocablo cuidado de manera casual. La razón para esto es el hecho que a nadie se le pide ser específico

en el término. Las personas utilizan los conceptos yo pienso o sentir cuando se les pide definir el concepto cuidado. Explica Tarlow (1996) que esto puede proceder de que las personas no hacen distinción entre pensar o sentir. Lo cognitivo y lo emocional es entendido en un mismo contexto. Los participantes del grupo de familia son los únicos que relacionan el ser amoroso, abrazar, utilizar afecto físico como parte de la naturaleza del cuidado (Barbara Tarlow, 1996, p. 71-72).

Una familia que cuida crea una atmósfera para expresar los sentimientos de manera segura y el que recibe el cuidado puede gratificar la expresión de sus necesidades emocionales. El 92% de las familias participantes y el 62 % de los participantes escolares entienden el cuidado como sentimientos en el contexto de la motivación para enseñar. Los maestros hablan de sentimientos que generalmente reflejan empatía y optimismo. A partir de la investigación Tarlow tiene la impresión de que los sentimientos en el ambiente escolar se quedan sin expresar. Cuando los maestros comparten la atmósfera de una experiencia satisfactoria son criticados por sus pares por “cuidar demasiado”. Los voluntarios subordinan la descripción de los sentimientos al cuidado como relacionado a las actividades en su propio contexto. Los voluntarios hablan acerca de sus sentimientos y no de los sentimientos hacia la persona que recibe los servicios (Barbara Tarlow, 1996, p.71-72).

El 84 % de los participantes piensa que el *cuidado es hacer cosas por otros*, la esencia del cuidado es la benevolencia en favor del otro. Para los participantes de la escuela y la familia el cuidado es una acción compleja. Los participantes escolares explican que las maestras que cuidan a sus estudiantes les enseñan. El hacer que reside en el enseñar es reconocido. Destaca la investigadora que una maestra entiende que trabajo y cuidado representan lo mismo. El cuidado y la enseñanza están vinculados. Los estudiantes destacan las maestras que invierten tiempo adicional en las actividades y ayudan de manera inusual. Una voluntaria señala que el cuidado se expresa a través de la disposición para

escuchar, hablar y apoyar a los clientes social y emocionalmente (Barbara Tarlow, 1996, p.74).

Tarlow destaca la importancia de conocer las características que hacen únicas al que recibe el cuidado. Hacerse sensible ante el otro en el contexto de interacción para evaluar y entender lo que necesita, por consiguiente actuar y tomar acción con responsabilidad ante lo que hay que hacer. Esta conducta del que cuida puede entenderse como apoyo y como acción asertiva (Barbara Tarlow, 1996, p.73-74).

Las familias tienen trayectoria de conocerse y tener una historia. Los maestros y los estudiantes deben comenzar por cumplir con esta tarea para establecer su relación. Las personas de voluntariado reconocen la importancia de conocer al otro para ir más allá de las generalizaciones. Esto es contrario al maestro que asume la posición de saber lo que necesitan sus niños antes de entender quiénes son. Involucrarse entendiendo a cada uno como único de manera que pueda hacerse lo correcto exige trabajo cognitivo, pensar en cada uno. La manera de entender y reconocer cambios en conducta es tener un cúmulo de información que ha sido obtenida a través de la relación (Barbara Tarlow, 1996, p.74).

El cuidado requiere de orden, rutina, creatividad, innovación, revalorar, tomar decisiones, afirmar, asumir responsabilidad, establecer redes con otros y establecer necesidades, resolver problemas y buscar alternativas. Para poder actuar es necesario, primero haber establecido una relación de confianza donde el que recibe el cuidado entiende que la motivación del cuidador procede de hacer lo mejor para él. Sin duda se habrá pensado y negociado lo que se hará. Aunque se reconoce que en ocasiones hay que actuar ante algún imprevisto donde la creatividad, la actitud asertiva y actuar de manera espontánea se hacen una necesidad del proceso (Barbara Tarlow, 1996, p.75-76).

El 85% de los participantes cree que el cuidado está basado en relaciones recíprocas. Para los participantes la *reciprocidad*, la humildad así como la vinculación también definen el término. Describen la reciprocidad como

intercambio, un dar y recibir que requiere responsabilidad. Requiere el sentido de obligación en ambas direcciones, es decir entre el que cuida y el que es cuidado. La obligación es una de las determinantes que está sujeta a los factores que rodean la acción. Por tanto la creación de estrategias y alternativas para contrarrestar los elementos que afecten el proceso es un factor importante para atender las necesidades. Todo dependerá de la atención al proceso y la negociación para la creación de alternativas. Por ejemplo cómo los niños esperan su momento de atención individual, mientras la maestra está ocupada atendiendo a otro niño. Este momento requiere de alternativas y estrategias para todos. Por otra parte los que ejercen como voluntarios prestan atención al cliente de acuerdo a los arreglos y acomodos que establecen de antemano.

La acción recíproca dependerá de estos factores anteriormente descritos y de los ajustes necesarios al escenario o ambiente. En el caso de las familias el término reciprocidad se hace realidad a través de los años. La investigadora señala que contrario a otras áreas ya explicadas, los participantes del estudio brindaban ejemplos negativos para indicar que eventos no eran representativos de reciprocidad. La falta de reciprocidad se entiende como un factor determinante para que una relación de cuidado no sea exitosa. La reciprocidad requiere sinceridad. La reciprocidad implica el sentido de entender que ofender para avergonzar al otro no es parte del respeto mutuo. Ambas partes deben entender lo que significa el respeto. Es un intercambio (Barbara Tarlow, 1996, p.76-77).

La investigadora indica que la resiliencia es parte de la relación de cuidado. Indica que la reciprocidad implica reconocimiento de cada parte respecto a sus derechos y deberes. En el otro lado existe la complementariedad lo que significa que los derechos de uno son obligaciones de otros. Por otra parte es necesario el intercambio entre derechos y deberes. No puede ser de un solo lado (Barbara Tarlow, 1996, p. 78).

Explica Tarlow (1996) que Gouldner (1960) basado en los “Principios de responsabilidad” de Bronislaw Malinowski “desarrolla tres elementos esenciales para la reciprocidad: creencias existenciales acerca de la reciprocidad, el

intercambio de beneficios, la existencia de una norma moral o elemento de valor” (Tarlow, 1996, p.79). Implica tener una deuda con el otro por lo que ha hecho, insiste en que la relatividad es importante. Aunque la obligación de la reciprocidad no necesariamente tiene que ocurrir. En la investigación el elemento de deber algo al otro aparece en las entrevistas, tal cual indica Gouldner en su teoría (Barbara Tarlow, 1996, p.79-80).

La investigadora explica que la reciprocidad está sujeta al contexto y no necesariamente existen intercambios en igualdad de condición, al igual que no existe exigencia sobre ellos. En algunas ocasiones las personas no pueden responder pues se encuentran en alguna fragilidad. Lo que aparenta ser más importante es que el que recibe el cuidado actúe dando señales o respuestas reconociendo el acto de ser cuidado, significa prestar atención a la conexión humana.

Tarlow (1996) indica que el cuidado se perpetúa en la medida que existe reciprocidad. Si esta falla, la persona que cuida puede sentirse desmoralizada y puede retirarse. La persona que cuida es sensible y actúa en el mayor interés hacia las necesidades del otro. Está involucrado emocionalmente y hace cosas que ayuden a la otra persona. La esencia del cuidado es conectar a los seres humanos a través del intercambio, la reciprocidad y la compasión. El cuidado es un contra ataque simbólico hacia el interés propio, lo cual da significado a un mundo social, estéril o violento. Indica que para los participantes el cuidado significa un proceso continuo para apoyar el intercambio afectivo y los cambios instrumentales; integrado en las relaciones recíprocas (Barbara Tarlow, 1996, p.79-80).

Reflexiones y consideraciones sobre el significado de cuidar

Esta investigación hace evidente siete áreas del obrar. El cuidado requiere de: tiempo, estar ahí, hablar, sensibilidad, actuar en el mejor interés del otro, el cuidado es un sentimiento, cuidado es hacer y la reciprocidad. Ante estos resultados la acción concerniente es pensar como todos se conjugan para que *seamos parte* con la gente que cuidamos.

La investigación de Tarlow (1996) así como como la definición de lo que significa el cuidado en el inicio de este capítulo nos dirige a tener una actitud hacia el valor que le hemos dado al cuidado. Es importante para los que trabajamos con infantes maternos pues nos dirige a seguir reflexionando en la importancia de creer en el desarrollo de las relaciones. Dirigirse a tener la actitud de preguntarnos cuál es la raíz del cuidado.

La investigación me dirige como investigadora a definir el cuidado como motivo de estudio. Cuidar, es entendido como el acto de establecer una relación vinculante con el niño y su familia desde la ternura, el desprendimiento y el entendimiento. Es acompañar al niño en su proceso de crecer y desarrollarse en un ambiente mediatizado por el trato digno y la cercanía. Es llegar a una relación íntima representada a través de la alegría del encuentro diario. Es disfrutar los procesos continuos de descubrimiento y asombro del niño. Es el fervor al otro y la continua reflexión del adulto ante las señales que ofrece el niño y brindarle la ayuda necesaria para crecer seguro y feliz. Desde este significado el cuidado es un proceso dinámico, consolidado mediante relaciones que resultan efectivas. Es reconocer al que es cuidado, y vivir los encuentros a través de la relación.

Considero como investigadora que el término cuidado está cargado de conceptos que lo definen para representar lo que a través de este estudio se anhela como el cuidar o el cuidado. Implica solidaridad, comprensión, afecto, bondad, cariño, consideración hacia los demás, ternura. Esta descripción involucra que el que cuida: es buen escucha, se torna pensativo, concienzudo, presta atención y atiende, tiene cuidados para el otro. Significa que “el otro ocupa un espacio en mi vida”, “es estar presente”, “me involucro contigo al verte crecer”, “tú me importas”, “eres importante”, “me preocupas”, “me ocupo por ti y de ti”, “espero por ti”, “estoy dispuesto a dedicar tiempo para acompañarte”, “estoy aquí para ti”, “te tengo en mi mente”, “estoy dispuesto y comprometido a escucharte por que tu historia de vida es importante”, “es dar y el otro acepta recibir”, “es una forma de vida”.

En los centros de cuidado ocurren eventos como el que sigue a continuación en el cual está contenida mi anterior descripción. Emilia llora con intensidad, desde lejos escucha una voz que con dulzura se le acerca hasta llegar a su atención visual. Alguien que la llama por su nombre. Para ella no es alguien, ¡es su cuidadora! En un instante, Emilia deja de llorar. Su cuidadora se le acerca. Emilia le extiende sus brazos. Esto basta para enjugar las lágrimas y saber que acepta el cuidado genuino que se le quiere ofrecer a través de la cercanía del cuidador. Lo que Noddings indica como quedar absorto.

Para propósitos de este estudio entre los conceptos velar y cuidar existe una marcada diferencia. Cuidar representa cercanía al infante maternal. Velar representa distancia. El adulto que solo vela priva al niño de la libertad de conocer al mundo manteniéndolo alejado de cualquier relación o interacción con el ambiente y con las personas que le rodean. Lo priva de las relaciones. El niño que solo es atendido cuando tiene la necesidad de comer o cambiarse el pañal, es dejado desprovisto de interacción con el adulto. Por lo que el infante maternal puede entender que ese es el modo más adecuado de "relación". Los que velan entienden que el mejor cuidado es ofrecido cuando el niño está encerrado en una cuna manteniéndolo aislado para que la soledad, un juguete o un televisor le acompañen. Ciertamente, donde establecer un encuentro relacional por medio del diálogo, gestos, caricias se convierte en un agregado y un apéndice, perdiendo la fidelidad al afecto y al encuentro.

En contraste al cuidar, la constante preocupación está situada en el niño sin privarlo de su libertad tanto física como emocional. Cuidar implica ser responsable con el infante maternal con el cual se convive que se reconoce al niño como igual, es otro ser humano que irá desarrollándose y creciendo con el cual como indica el estudio de Tarlow (1996) se concibe como la responsabilidad de: tiempo, estar ahí, hablar, expresar sensibilidad, actuar en el mejor interés del otro, el hacerse sentir través de los sentimientos, cuidado es hacer y expresar reciprocidad. En resumen es estar dispuesto a responder.

La palabra responsabilidad (del latín *respondere*: responder) alude a la obligación de responder por los propios actos. Es la conciencia acerca de

las consecuencias que tiene todo lo que hacemos o dejamos de hacer sobre nosotros mismos o sobre los demás. Así, responsable es aquel que reflexiona seriamente antes de tomar cualquier decisión que puede afectar a su propia vida o a la de otros; que asume las consecuencias de sus actos y responde por lo que hace, tanto si está bien hecho como si no y que reconoce los errores que comete y se muestra dispuesto a repararlos (Romero Sánchez & Pérez Morales, 2012 p.101).

Los actos del adulto deben dirigirse al descubrimiento de ese ser que debe ir reconociéndose con autonomía, en formación moral, en la medida que se desarrolla su experiencia vivencial ante el mundo a través del pensamiento y el lenguaje como funciones dinámicas. Pieza clave es el adulto que cuidará fielmente por que el niño crezca en libertad de acción y pensamiento. Ante esta dinámica de cuidado, el adulto debe saberse imperfecto para acompañar al otro hacerse moral. Debe reconocerse como aprendiz activo al igual que la niñez, ya que, siempre hay algo que aprender o conocer sobre el infante maternal y sobre el cuidar. En el mismo paralelo de acción creando hipótesis, probándolas y reconociendo que en la vida constantemente existen transformaciones. Planteamiento que procede desde el entendimiento del cuidado ético como cuidado moral. Implica la evidencia constante de la no transgresión hacia el niño y la unidad desde la diafanidad.

Iniciativas gubernamentales para ofrecer servicios de cuidado en Puerto Rico

En Puerto Rico hay esfuerzos gubernamentales para brindar servicios de cuidado. Conocer este engranaje de iniciativas para el cuidado de la niñez en Puerto Rico es el propósito de esta sección del estudio. En Puerto Rico el *Departamento de la Familia* es la agencia gubernamental que tiene como misión:

facilitar y proveer oportunidades de desarrollo económico y social, de forma ágil y coherente a las personas en desventaja social y económica.

Esto, con el propósito de apoderar a nuestras familias y que alcancen la autosuficiencia, la integración al desarrollo socioeconómico de manera productiva y fomentar la buena convivencia familiar y comunitaria.

(<http://www2.pr.gov/agencias/secretariado/Pages/SobreNosotros.aspx>).

Esta agencia está compuesta por dos áreas programáticas: la *Administración de Familias y Niños, ADFAN* y la *Administración para el Cuidado y Desarrollo Integral de la Niñez, ACUDEN*. La Administración de Familias y Niños es la agencia que se encarga de atender “todos los servicios dirigidos a la protección de los menores y al fortalecimiento de las familias y comunidades.” La ACUDEN creada bajo la Ley 179 del 1 de agosto de 2003, es la agencia encargada de administrar los programas federales Head Start y Early Head Start y opera el Programa para el Cuidado y Desarrollo del Niño, “Child Care and Development Fund Grant Act”, creado por la Ley Pública 101-508. Ambos programas dedicados al cuidado de los niños en Puerto Rico hasta los cinco años. (<http://www2.pr.gov/agencias/secretariado/Pages/SobreNosotros.aspx>).

La ACUDEN es el tercer concesionario más grande en los Estados Unidos de los programas Head Start/Early Head Start. Impactan dieciocho mil ciento diez (18,110) niños. Además existen veintiuna (21) agencias delegadas de estos fondos en la Isla. El programa “Head Start” tiene su génesis en la Ciudad de San Juan, Puerto Rico con la creación de los Salones o Escuelas Maternales establecidas por Doña Felisa Rincón de Gautier, alcaldesa de San Juan para los años 1946 a 1969. Estos salones o escuelitas atendían a los niños de escasos recursos económicos de la ciudad, ofreciéndole servicios de educación en un programa que incluía clases de baile, matemáticas, español, inglés e introducción a conocimientos generales y periodos de descanso. Para el 1961 estas escuelas atendían 400 niños entre las edades de dos a cinco años. Hoy día el programa *Early Head Start* “ofrece servicios a mujeres embarazadas y a sus familias de bajos ingresos y a familias con niños hasta los tres años de edad. El centro del programa es la familia “para desde ahí facilitar el desarrollo del niño, respaldar

el papel que desempeñan los padres y fomentar la autosuficiencia” (Registro Federal, 1996, p. 57211).

Para el año 1965 se desarrolla el concepto Head Start en los Estados Unidos “dirigido por el pediatra Robert Cooke, como parte de la política pública del gobierno del Presidente de los Estados Unidos Lyndon B. Johnson, basado en el programa de gobierno Guerra contra la Pobreza y dirigido a extender los beneficios de la riqueza nacional a millones de personas que por diversas razones vivían marginadas.” (<http://www.acuden.gobierno.pr/>). En los orígenes del proyecto se establece por el Dr. Cooke lo siguiente:

Existe evidencia considerable que los años de la temprana niñez son los más críticos en el llamado sello de pobreza. Durante estos años, la creación de patrones de aprendizaje, el desarrollo emocional y la formación de aspiraciones y expectativas individuales ocurren a un ritmo acelerado. En el niño(a) que vive en la pobreza, hay deficiencias notables en estos procesos; deficiencias que sientan las bases para un patrón de fracasos y por lo tanto, para un patrón de pobreza a través de toda la vida. (<http://www.acuden.gobierno.pr/>).

Para el año 2013 la asignación presupuestaria del gobierno federal para “Head Start” y “Early Start” en Puerto Rico fue de \$110,642,303 y \$1,951,000 fueron asignados del fondo general del gobierno de Puerto Rico. Para un total de \$112, 593,303. (Estado libre Asociado de Puerto Rico, 7^{ma} Asamblea Legislativa 1^{ra} Sesión Ordinaria Cámara de Representantes 30 de mayo de 2013 Informe final sobre la R. de la C. 183, p.12).

El programa “Child Care” sirve a infantes maternas hasta niños de 12 años con 11 meses. Tiene como propósito ofrecer servicios de cuidado y desarrollo de calidad a familias de bajos ingresos cuyos padres/madres estudian o trabajan.” (Estado libre Asociado de Puerto Rico, 7^{ma} Asamblea Legislativa 1^{ra} Sesión Ordinaria Cámara de Representantes 30 de mayo de 2013 Informe final sobre la R. de la C. 183, p.11). “El objetivo es aumentar la accesibilidad, disponibilidad y la calidad de servicios de cuidado a infantes, maternas,

preescolares y escolares en Puerto Rico. Todos sus servicios están disponibles para niños (as) con necesidades especiales” (<http://www2.pr.gov/agencias/acuden/Pages/default.aspx>). El presupuesto de “Child Care” se nutre mayormente de fondos federales. Al 2013 recibió \$46,332,000 en fondos federales (entiéndase del gobierno de los Estados Unidos) y \$14,097,000 de fondos estatales, para un total de \$60,429,000. (Estado libre Asociado de Puerto Rico, 7^{ma} Asamblea Legislativa 1^{ra} Sesión Ordinaria Cámara de Representantes 30 de mayo de 2013 Informe final sobre la R. de la C. 183, p.12).

En Puerto Rico la Ley Núm. 084 del año 1999 (P. de la C. 32) *Ley para la Creación de Centros de Cuidado Diurno para Niños en el Gobierno* tiene el propósito de que se establezcan servicios de Centros de Cuidado Diurno en los Departamentos, Agencias, Corporaciones o Instrumentalidades Públicas del Gobierno de Puerto Rico, para ofrecer servicios a los hijos de los funcionarios y empleados de dichas entidades públicas. La ley en su Artículo 1 establece lo siguiente:

El alto costo de las múltiples obligaciones económicas que pesan sobre la familia puertorriqueña y la alta incidencia de divorcios han obligado a la mujer a integrarse cada vez más activamente a la fuerza laboral del país. Como cuestión de hecho más de la mitad de nuestros hogares están siendo dirigidos por la mujer como único jefe de familia. Este trastoque en el rol tradicional de la mujer ha creado serios problemas de cuidado de niños a corta edad, particularmente aquellos de edad pre-escolar. Es decir, de cero a cinco años ([www.pr.gov/.../3B64ADD4-C95E-4AAB-8EB1-F26C8EDADF38/0/Ley Num84.pdf](http://www.pr.gov/.../3B64ADD4-C95E-4AAB-8EB1-F26C8EDADF38/0/Ley%20Num84.pdf)).

En Puerto Rico la Ley Núm. 3 de Protección de madres obreras de 1942, según enmendada establece que toda mujer obrera tiene el derecho a cuatro semanas antes del alumbramiento y cuatro semanas después con su sueldo. Además:

Las obreras en estado grávido tendrán derecho a un descanso que comprenderá cuatro (4) semanas antes del alumbramiento y cuatro (4) semanas después. La obrera podrá optar por tomar hasta sólo una (1) semana de descanso prenatal y extender hasta siete (7) semanas el descanso postnatal a que tiene derecho siempre que se le presente a su patrono una certificación médica acreditativa de que está en condiciones de trabajar hasta una (1) semana antes del alumbramiento. (...) Toda empleada que adopte un menor de edad pre-escolar, entiéndase, un menor de cinco (5) años o menor que no esté matriculado en una institución escolar a tenor con la legislación y procedimientos legales vigentes en Puerto Rico, tendrá derecho a los mismos beneficios de licencia de maternidad que goza la empleada que da a luz. (www2.pr.gov/.../Leyes/Maternidad/LeyNúm.3-1942.pdf) (www.lexjuris.com/LEXMATE/Laborales/lex1942003.htm).

La Ley Núm. 79 de 13 de marzo de 2004 del Estado Libre Asociado de Puerto Rico prohíbe suministrar “sucedáneos de la leche materna a los recién nacidos, en los centros de servicio de maternidad, a no ser por indicación médica o consentimiento de la madre, padre o tutor.” La ley establece en su exposición de motivos que se le debe proveer:

ayuda competente con el proceso de lactancia natural para prevenir o superar las dificultades, de modo que no se administren a sus hijos otros alimentos y suplementos si no hay consentimiento previo y expreso de éstas, o una indicación médica específica. No hay justificación médica para entregarle a las madres que pueden lactar muestras gratuitas de sucedáneos de leche materna, antes o después del parto.

(www.lexjuris.com/lexlex/Leyes_2004/lexl2004079.htm)

El que cuida

“El cuidador es entendido como el vigilante, el guardián, el centinela, el custodio, el cancerbero, el tutor. El que realiza una tarea cuidadosamente, es el

que obra esmeradamente, solícitamente y atentamente.” (López Alonso, 2011, p.51). Es preciso reconocer que en Puerto Rico la atención a los niños es provista por personal educativo que se puede identificar como maestro, educador, asistente de maestra y educuidador. Todos estos títulos son regulados por ley. Esta parte de la investigación está dedicada a conocer acerca del que cuida y su definición según las leyes aplicables en Puerto Rico. Esta relación de puesto y cuidado se concibe como importante ya que en la investigación de Barbara Tarlow (1996) se entiende al educador como cuidador. Las personas en centros o escuelas por su tarea están llamados a cuidar de los que están en cercanía. A continuación se presentan su definición, requisitos para ejercer y preparación.

Maestro

El Departamento de Educación de Puerto Rico, DEPR (2015) mediante la Ley Núm. 149 de 30 de junio de 1999, según enmendada, conocida como Ley Orgánica del Departamento de Educación Pública de Puerto Rico, define maestro como “el recurso principal del proceso educativo, cuya función primordial consiste en ayudar a los estudiantes a descubrir sus capacidades, a realizarlas y a desarrollar actitudes y formas de comportamiento que les permitan desenvolverse como miembros de la comunidad”(www.lexjuris.com/ LEXLEX/ Ley1999/ lex 99149 .htm).

El Departamento de Educación de Puerto Rico recibe fondos del Gobierno de los Estados Unidos para el desarrollo de su sistema educativo. La Ley Federal *Not Child Left Behind* de 2001 (NCLB) hace referencia a tener “*Maestros Altamente Cualificados* (HQT)” y requiere que todo maestro contratado en Puerto Rico después del 8 de enero de 2002, debe estar “altamente cualificado al momento de ser contratado.” A estos fines el DEPR, define como maestro ***altamente cualificado*** a “aquel que posee al menos un bachillerato, posee un certificado regular en la materia y nivel que enseña y ha demostrado competencia en la(s) materia(s) que enseña.” El Departamento de Educación añade que:

Es necesario que nuestros maestros cultiven su inteligencia, desarrollen liderato, manejen con soltura sus relaciones interpersonales y demuestren dedicación y entusiasmo en la labor que realizan. La función esencial del personal docente es ayudar a los estudiantes a desarrollar sus capacidades intelectuales, morales y sociales dentro del marco de sus aspiraciones y posibilidades. El Departamento de Educación aspira a reclutar y retener a servidores públicos de elevados niveles de excelencia en la tarea educativa (<http://de.gobierno.pr/soy-maestro/171-soy-maestro/maestros-altamente-calificados/361-maestros-altamente-calificados#>).

El Reglamento de Certificación del Personal Docente de Puerto Rico acompaña la Ley Orgánica, y se crea para establecer los requisitos que se exigen a los candidatos que quieren recibir la certificación de maestros respecto a “preparación académica, profesional, experiencias, concentraciones y de especialidades. Dichos requisitos son aplicables, tanto en las escuelas públicas y privadas de Puerto Rico.” Para ejercer dentro del campo de la niñez temprana. Dentro de estas disposiciones el reglamento permite expedir un certificado regular de maestro para poder ejercer por un periodo de seis años. La certificación de Maestro de Educación para la Niñez Temprana incluye la categoría de Nivel Preescolar la cual “abarca la educación desde el nacimiento hasta los cuatro (4) años y once (11) meses de edad aproximadamente. En este nivel se incluyen los infantes y maternas” (<http://de.gobierno.pr/soy-maestro/171-soy-maestro/maestros-altamente-calificados/361-maestros-altamente-calificados#>).

El reglamento indica como requisitos generales para certificarse y ejercer funciones de personal docente en Puerto Rico debe:

1. Tener dieciocho (18) años de edad o más.
2. Tener la preparación académica y profesional requerida, así como otros requisitos, según (...). Se exigirá un índice académico general y de especialidad.

3. Haber aprobado las Pruebas para la Certificación de Maestros (PCMAS), conforme a las normas establecidas mediante carta circular por el Secretario del Departamento de Educación.
4. Haber aprobado y evidenciado un curso sobre la Naturaleza del Niño Excepcional, que incluya los conceptos de Asistencia Tecnológica e Inclusión.
5. Haber aprobado y evidenciado un curso sobre la Integración de la Tecnología en la Educación, que incluya el tema de identificación de fuentes confiables de información y su adaptación al currículo.
6. Haber aprobado y evidenciado un curso de Historia de Puerto Rico.
7. Haber aprobado y evidenciado un curso de Historia de Estados Unidos.
8. Someter toda evidencia documental de tipo personal y profesional que se requiera para este propósito.

Los requisitos para solicitar la certificación están disponibles en el portal electrónico del Departamento de Educación de Puerto Rico (www.de.gobierno.pr) o en las oficinas de Recursos Humanos de cada Región Educativa de la Isla. El candidato a maestro debe cumplir con las siguientes evidencias:

- Copia del Certificado de Nacimiento, emitida por el Registro Demográfico o la entidad correspondiente; o pasaporte oficial; o tarjeta de residencia vigente; o documento de naturalización vigente emitido por el Servicio de Inmigración de los Estados Unidos de Norteamérica.
- Certificado de Antecedentes Penales negativo y vigente, expedido por la Policía de Puerto Rico. Este documento evidencia ausencia de violaciones a las leyes de orden público o a la moral en Puerto Rico u otro país de residencia.
- Certificado de Salud vigente en el formulario oficial que para tales fines provee el Departamento de Educación de Puerto Rico.

- Certificación vigente de cumplimiento de pensión alimentaria de menores expedida por la Administración para el Sustento de Menores de Puerto Rico (ASUME).
- Certificación oficial de grado conferido o de requisitos de grado completado y transcripción de créditos oficial que especifique concentración o especialidad, índice académico general y de concentración o especialidad. Esta certificación deberá estar firmada y sellada por el Registrador de la institución de educación superior que confiere el grado. Pueden ser las siguientes alternativas:
 1. Preparación de Bachillerato en Educación Temprana con especialidad en infantes, maternas o preescolar o; Bachillerato en Ecología Familiar, con concentración en Educación Preescolar.
 2. Educación Preescolar (infantes, maternas o preescolar) o; la credencial del Child Development Associate (CDA) vigente, ésta es una certificación otorgada por "The Council for Early Childhood Recognition", en Washington D.C., a personas que han demostrado competencia a través de su participación en el programa en el campo de la educación de los niños, cuya edad está comprendida desde el nacimiento hasta los cinco (5) años. Más quince (15) créditos en Educación Preescolar (infantes, maternas o preescolar).
 3. Una concentración o especialidad en cursos de Educación Preescolar (infantes, maternas o preescolar), quince (15) créditos básicos en educación que incluya los fundamentos filosóficos, sociológicos y psicológicos de la educación y un curso de Práctica Docente en este nivel o su equivalente.
- Certificación oficial de los resultados de la Prueba para la Certificación de Maestros (PCMAS) que evidencie aprobación, según las normas que establezca el Departamento de Educación.

- Evidencia de ser ciudadano de los Estados Unidos de Norteamérica. Los ciudadanos extranjeros con residencia oficial en los Estados Unidos presentarán la tarjeta oficial de residencia, credencial expedida por el Servicio de Naturalización e Inmigración de los Estados Unidos de Norteamérica a los extranjeros considerados residentes legales del País, que los capacita para ocupar posiciones en el servicio público.
- Presentar evidencia de certificación, licencia o colegiación vigente, según requerido por ley o reglamento, en aquellos casos, cuya práctica profesional esté regulada.

El Departamento de Educación también otorga un Certificado Regular de Maestro del Programa Montessori. Esta certificación autoriza a ejercer como maestro de la sala de clases en los niveles preescolar, elemental, intermedio y superior en las escuelas que tengan implementado el Programa Montessori y su vigencia es por un término de seis (6) años.

Educador y Asistente de maestro

Por las disposiciones de ley la Ley Número 3 de 15 de febrero de 1955, según enmendada, se le faculta a la/al Secretaria/o del Departamento de la Familia a establecer un sistema para el Licenciamiento y supervisión de los establecimientos privados y públicos existentes en Puerto Rico para el cuidado de niñas/os y fijar penalidades, Ley Número 171 de 30 de junio de 1968, Ley Número 342 de 16 de diciembre de 1999 y Declaración de los Derechos del Niño conocida en la Declaración de Ginebra de 1924, sobre los Derechos del Niño y la Declaración de los Derechos del Niño, adoptada por las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1969 (www2.pr.gov/agencias/secretariado/Licenciamiento/Documents/Base).

Con el objetivo de licenciar a las instituciones que ofrecen servicios para el cuidado a menores por “el bienestar” de sus “necesidades biopsicosociales”, la agencia crea y tiene a su cargo la Oficina de Licenciamiento. Para su

funcionamiento y operación se desarrolla el Reglamento #4758 que cobra vigencia el 19 de agosto de 1992. El reglamento tiene aplicabilidad a todo establecimiento de la Isla que “cuide, albergue, y ofrezca un programa de actividades con fines recreativos, educativos, de adiestramiento, terapias u otros por un periodo de tiempo donde los niños permanezcan durante las veinticuatro horas o parte de estas horas.” En el artículo IV se dispone que toda facilidad tendrá “un director, el cual debe poseer por lo menos un año de estudios de una universidad reconocida o la credencial Child Development Associate (CDA) o tres años de experiencia como Educador o Asistente de Facilidades dedicadas al cuidado de niños” (sección 1.3 reglamento 4758, Reglamento para el Licenciamiento y supervisión de establecimientos para niños <http://www.lexjuris.com/reglamentos/lexfamilia.htm>).

El educador es definido en el reglamento como “la persona responsable de planificar las actividades diarias dirigidas al desarrollo integral del niño. Sus requisitos académicos son poseer la credencial Child Development Associate, CDA o poseer tres años de experiencia como Asistente en centros de desarrollo del niño, a nivel preescolar.” (Sección 4.5.2 reglamento 4758, Reglamento para el Licenciamiento y supervisión de establecimientos para niños, <http://www.lexjuris.com/reglamentos/lexfamilia.htm>).

El asistente es definido como la persona que se encarga de colaborar con el educador para “garantizar el desarrollo del niño”. Se requiere cuarto año como requisito académico para el puesto de asistente. (Sección 4.5.3 reglamento 4758, Reglamento para el Licenciamiento y supervisión de establecimientos para niños, <http://www.lexjuris.com/reglamentos/lexfamilia.htm>). En Puerto Rico el cuarto año es un grado no universitario. Es el duodécimo año de Escuela. El último año de la preparación de Escuela Superior.

Educuidador

Mendoza Bas (1997) señala en su *Modelo Curricular para el desarrollo integral de los Infantes y Maternales: Actividades para su educuidado*, primera tesis en Puerto Rico dirigida a presentar un currículo solo para el desarrollo en la edad maternal, que el término educuidado fue establecido por Cadwell en el 1970 (Mendoza, 1997,p. 2). Smith (1996) señala que el concepto de educuidado se había estado utilizando en Estados Unidos, Nueva Zelanda, y United Kingdom y señala a autores que lo mencionaban desde el 1988. Piensa que este concepto es uno “importante porque reta la visión de que la educación y el cuidado son componentes separados en los ambientes de edad temprana ya sea en hogares o en centros”. Argumenta que ambos conceptos deben ser incorporados en todos los servicios no importa la edad del niño ni el contexto, haciendo hincapié de que “muchas veces se piensa que el cuidado es importante con niños menores de tres años y que la educación es algo que ocurre con niños desde cuatro a siete años.”(Smith, 1996, p.90)”

Aprender e interactuar, socializar y significar van de la mano. Smith, (1996) explica que de algún modo el término cuidado se entiende inferior al de educación. Desde su postura hace la siguiente afirmación: “el educuidado es provisto en contextos de cuidado, responsivos socialmente donde las interacciones entre adulto-niño y niño-niño y las oportunidades para jugar y explorar promueven el desarrollo social e intelectual” (Smith, 1996, p.91).

Hayes (2007) enfatiza que “el aprendizaje es un proceso social y que el conocimiento y los significados son construidos mediante la activa y compartida interacción” (Hayes, 2007, p.4). Por consecuencia el educuidar es una forma de mantener una relación continua con aquel que es reconocido como aprendiz en el contexto de su realidad de social. Desde este contexto, todo maestro o ayudante es un cuidador. En este sentido el maestro fomenta las interrelaciones sociales que tienen influencia en el desarrollo cognitivo del niño. Es considerable establecer que el término no es sinónimo de ayudante de maestro o asistente,

como en ocasiones es entendido y utilizado. No se refiere a un puesto determinado, sino a la acción concerniente.

Reflexiones y consideraciones acerca de la responsabilidad del cuidador

Tal como observamos estos requisitos de puesto no contemplan áreas relacionadas a la donde se pruebe que se tiene alguna de las características definidas por Tarlow en su investigación. En Puerto Rico los puestos de trabajo, que hemos visto definidos, se relacionan a las tareas se realizarán directamente con el niño. Tareas muy distintas son asignadas a unos y a otros en el ambiente educativo. Por ejemplo, la maestra es la encargada del salón o ambiente educativo y la acompaña un asistente la cual labora en las tareas con los niños. El puesto indicado como educuidador lo suele ostentar una persona que no ha completado su grado universitario, pero que obtiene algún tipo de credencial. Lo más importante es que consideremos que todos, sea cual sea el puesto, de lo que son responsables en el colectivo es de cuidar según habíamos descritos en la parte inicial de este capítulo.

Lo importante es que se atienda con premura y seriedad las particularidades de los niños no el puesto que se ostenta. Es la tarea que se hace en relación con los niños y se convierte en apasionamiento. La ética llama a concebir la profesión con “respeto y lealtad”, los educadores “no se pueden escapar de la rigurosidad ética”. Es “inseparable de la práctica educativa”. La ética que exige del maestro “vivirla en nuestra práctica, testimoniarla, con energía, a los educandos en nuestras relaciones con ellos. Freire llama a los educadores a vivir una práctica educativa transformadora, fuera del cinismo de las estructuras burocráticas y acercarnos a la “ética universal del ser humano” sin actos discriminatorios (Freire, 2009b, p. 17-19). Romero Sánchez y Pérez Morales (2012) indican que:

la educación debe preparar para vivir y vivir éticamente, es decir, en la responsabilidad. La acción del educador debe ser siempre respuesta ética, ofrecimiento respetuoso, testimonio de un modo de vida, hecho desde la

experiencia de un estilo ético de vida. Y esta iniciación a una vida ética, que es la educación, viene siempre de la mano del otro, del acompañamiento del otro, desde el testimonio ético del otro (Romero Sánchez y Pérez Morales, 2012, p.107).

Cuando la persona que trabaja con los niños se concentra solo en lo que se le “asignó burocráticamente” puede tornarse peligroso. Con facilidad los adultos encargados de los niños pueden caer en la acción del “*eso no me toca hacerlo a mí*” “*no lo dice en la lista de tareas de mi puesto*”. Esta actitud puede tener repercusiones en el cuidado que van en contra de la salud tanto física como emocional del niño. Por ejemplo, un cambio de pañal a deshora por el “eso no me toca”, trasciende la frontera de lo personal para convertirse en un daño para el otro. Pues puede afectar la salud física del infante.

En el trabajo con infantes maternos, lo importante no es el puesto que se ostenta, sino la relación que como seres humanos establecemos con los niños y la responsabilidad que esto acarrea. Todos somos cuidadores para ello no hay puestos que se entiendan unos sobre los otros. Establecer parámetros de tiempo y espacio según el puesto no debe ser considerado. La idea esencial debe estar contenida en considerar cuan efectivos somos en establecer relaciones permanentes y duraderas con los niños. Es preciso considerar en qué medida el adulto se hace más consciente de la importancia de su tarea reflexiva ante su temperamento, valores y formación humana.

La preparación académica debe estar unida a la responsabilidad de cuidar. Se trata de entender cuanto hacemos con los niños en el día a día para su bienestar, el desarrollo de la autonomía y el entendimiento de sus frustraciones y logros así como los múltiples sentimientos que afloran y nos mueven a pensar y actuar de diversas maneras. El yo en formación que está aliado a las experiencias de cuidado. Es la responsabilidad por el otro por encima del puesto.

Solo cuando el educador se hace responsable del otro, responde a este en su situación, se preocupa y ocupa de él desde la responsabilidad, entonces y solo entonces, se está en condiciones de educar. Por eso la educación no se entiende ni se da al margen de la ética, sin una relación responsable con el educando (...) Y es que la educación como práctica social e histórica que es constituye un proceso situado y contextualizado en la realidad social en la que se desarrolla. Por ello, introducir el contexto, la «circunstancia» en la acción educativa significa asumir en la práctica toda su realidad sociohistórica (Romero Sánchez & Carolina Pérez, 2012, p.106).

CAPÍTULO II

EL QUE NECESITA CUIDADO

El significado de la infancia

“El desarrollo de la niñez en edad temprana es el estudio acerca de cómo los niños desde antes del nacimiento hasta los ocho años, crecen y avanzan en las áreas físico motriz, sicosocial, cognitivo, lenguaje y lecto escritura; incluyendo a aquellos de escenarios diversos en cultura y desarrollo” (Black & Puckett, 1996, p.6). La edad temprana se reconoce mediante cuatro periodos: el infante y el maternal, entre 0 a 18 y 19 a 36 meses respectivamente, el preescolar entre las edades de 3 a 5 años, el niño en edad del Kindergarten de 5 a 6 años y el niño de grados primarios de 6 a 8 años (Copple & Bredekamp, 2009, p.53). A este espacio inicial, en el continuo de la vida del ser humano se le ha reconocido como primera infancia. Para propósitos de este estudio se hará énfasis en el periodo de infante y maternal. Para referirnos al infante maternal no se utilizará la “y”. Me referiré a infante maternal como episodio de la vida en un continuo hasta llegar a los tres años iniciales de vida, donde ocurren cambios vertiginosos.

Antes de configurar el término infante maternal, es pertinente definir infancia por ser el espacio de vida que le acoge. “El término “infancia” proviene del latín *infantia*, que significa incapacidad de hablar. (...) La infancia va desde el nacimiento hasta el instante mismo en que el niño empieza a hablar” (Richards, 1980, p.4). La Real Academia de la Lengua Española describe que el significado “alude a la incapacidad de hablar y define a los *infans o infantis* como aquellos que no tienen voz” (Pavez, 2012, p.82). Wasserman (2001) explica que la palabra infancia corresponde “del latín *in-fandus* que significa que no habla o que no es legítimo para tener palabra”. En su análisis, Wasserman, llega a la conclusión de que “la palabra infancia refiere más bien a quienes no tienen permitido hablar, y no tanto sobre quienes carecen de ese atributo por los años de edad” (Pavez, 2012, p.82). “Tal vez sería más correcto decir, al que no se escucha, a un sujeto

al que se le reconoce el derecho a hablar y se le ofrecen condiciones para hacerlo” (Goldin, 2001, p.5).

Casas (2006) indica que a través de la historia se revelan las diversas posiciones y actitudes predominantes acerca de la infancia. Algunas positivas otras negativas y, en otras, una combinación de ambas (Casas, 2006, p.29). A través de su análisis desarrolla representaciones de la infancia que se conforman de la siguiente manera:

- **la infancia como representación positiva:** es la infancia entendida como “idílica y feliz, simbolizando la inocencia, pureza, la vulnerabilidad. (...) Esta imagen utilizada y manipulada a menudo por la publicidad. (...) Desde esta visión se fue justificando la necesidad de una sobreprotección de la infancia, que avaló que se la fuera emplazando en «mundos aparte» del adulto” (Casas, 2006, p.30).
- **la infancia como representación negativa:** El pensamiento está dirigido a “la necesidad de «corregir» la maldad o rebeldía inherente a la infancia” (...) por consecuencia del “pecado original”. Indica que “esta representación acostumbra a ir asociada a una desvalorización de lo infantil y a la justificación del control” sobre él (Casas, 2006, p.30).
- **la infancia como representación ambivalente y cambiante:** Desde la conceptualización etimológica la infancia como ausencia del habla, describe que “pasa a la de que «aunque hablen, aún no razonan bien» estas ideas «neutras» en muchas ocasiones pasaron a ser representaciones negativas: «aunque hablen, no tienen nada interesante que decir, no vale la pena escucharles»” (Casas, 2006, p.30).

Casas (2006) continúa su análisis reconociendo la importancia de ser reflexivo respecto a que a través de los autores e investigadores se puede establecer la realidad de las representaciones de la visión de la infancia a través del tiempo. De este análisis se desprende: “pensar en la infancia como una categoría social distinta de la sociedad adulta (Aries 1960)”, “la infancia es un mundo imaginativo construido por los adultos (Chombart de Lowe, 1971; 1984;

1989), “la infancia como grupo social en interacción con otro grupo social” refiriéndose a que “todos los niños «*aún -no*» son capaces y competentes” mientras “los adultos «*ya-sí*»” y “la infancia como conjunto de personas sometido a una moratoria social (Varhellen, 1992)” al ser considerados “por lo que serán” en un futuro, “pero socialmente «*hoy*» «no cuentan», no son ciudadanos como los demás. No votan.” (Casas, 2006, p. 31-32).

Identificar las raíces etimológicas del término infancia así como en el estudio de sus representaciones es una forma de penetrar en la vida de aquel que requiere de cuidado, y que necesita a alguien que le cuide. Hay que dirigir la atención hacia el reconocimiento del lugar que le corresponde a la infancia como parte la sociedad. Aunque aún no domina un léxico, comparte el momento socio histórico. El énfasis es colocar todo nuestro esfuerzo para propiciar el ambiente para su manifestación plena, tanto lingüística como creadora.

En los primeros meses de vida, se producen múltiples cambios de manera vertiginosa. El despertar de las capacidades en sus movimientos, el desarrollo de la mente, el pensamiento y la acción del niño ante el mundo es la representación más clara de la importancia de la infancia. Manifestarse en su forma particular es parte de su hacerse sentir en la sociedad. Lalear, susurrar, reír, llorar para decir estoy aquí, soy parte, o por la necesidad de sentirse cerca a otro. Usa el llanto para vociferar que tiene la necesidad de escuchar un “estoy aquí para ti” por parte del adulto. En el proceso utiliza el sistema de signos concebido en sociedad. A los adultos nos corresponde descifrar si existe en nosotros la idea del «*aún -no*» para rechazarla o el «*ya-sí*» que se revela en nuestras acciones. Establecer el «*ahora juntos*», con el propósito crear una nueva representación: la infancia como representación de mutua relación y aprendizaje cooperativo.

La investigación *Las representaciones sobre la infancia de los maestros y maestras de las carreras de educación de la Universidad Nacional de Tres de Febrero de la República de Argentina* en curso en el año 2009, se desarrolló con el propósito de “indagar acerca de representaciones sociales que sobre la infancia tienen los maestros en formación.” Los participantes provienen de diversos tipos

de instituciones educativas tanto públicas como privadas, laicales y religiosas. Los datos se obtuvieron a través de dos cuestionarios, registros de observación y entrevistas individuales semiestructuradas a 66 maestros. El 90% de los encuestados:

remiten a la infancia como “periodo” o “etapa” de la vida, signado por la transición de un estado de desarrollo inferior (niñez) a otro superior (adulto) por el cambio que este tránsito supone o la carencia que el punto de llegada futura define para su presente. En todos los casos surge como un momento con escasa identidad positiva: el hecho de adjudicarle importancia solo como instancia preparatoria para la llegada a la vida adulta desperfila su valor propio, sobre todo en el tratamiento que de ella se hace frente a la especificidad que le confiere fortaleza, ya sea como objeto de estudio y como destinataria de prácticas educativas, de cuidado o de enseñanza Caldo, Graziano, Martinchuk & Ramos, 2012, p.110).

El término incapacidad de hablar sugiere para muchos, atribuirle al infante y maternal la falta de pertenencia y de un lugar con los demás en la sociedad. Es como establecer que existen en un mundo aparte del nuestro, pues aún “no hablan”. Ir en contra de este hecho significaría levantar argumentos para exponer que la infancia no debe ser confundida con ser incapaz. El niño pertenece y es parte, con particularidades propias de la edad, con múltiples características y habilidades concentradas en su cuerpo, deseosas por ser compartidas en la medida que se revelan a través de su proceso interno de desarrollo.

“La infancia es el periodo de aprendizaje y desarrollo más rápido e importante en la vida” (Pérez, 2008, p. 9). (...) “Es sin duda aquel en que intervienen las interacciones más complejas (...) que puede ser extremadamente difícil distinguir cuales de entre sus elementos surge principalmente, de la motricidad, cognición o afectividad” (Gouin Dècarie & Ricard, 2001, p.107). “La infancia es la edad propia del juego (...) que constituye un auténtico contenido esencial de la vida.”(Gross en Luzuriaga, 1991, p.71). “A través del juego experimentan su mundo, expanden su proceso de desarrollo al integrar nuevas

con viejas experiencias y aprenden las relaciones de causa y efecto” (Guyon, 2011, p.50).

El infante maternal

Estudiar al infante maternal representa estudiar el principio de la vida. Es el periodo donde comenzamos a dar nuestros primeros pasos y reconocemos nuestras habilidades físicas en corto tiempo. Los cuidadores que se identifican con este periodo de desarrollo reconocen la atención directa que tienen que brindarle a la niñez. En esta parte de la investigación se define este hermoso periodo de tiempo. Entre ideas concebidas por teóricos y las características primordiales en su crecimiento.

Durante el año 2008 se constituye en Puerto Rico la Ley para la Implantación de la Política Pública para la Niñez Temprana, Ley Núm. 93 de 18 de junio de 2008, que dispone “facilitar la coordinación entre las organizaciones que ofrecen servicios a la niñez”. Jurídicamente, define al infante y al maternal como:

el bebé desde el momento de nacer hasta que comienza a dar sus primeros pasos. Aquel bebé desde su nacimiento hasta aquél que aún no camina con independencia ni dominio” (Artículo 2, gg). El maternal lo define como (...) andarín, trotón. Es aquel bebé desde que comienza a caminar con paso rápido (Artículo 2, ll). (www.lexjuris.com/lexlex/_Leyes2008/lexl2008093.htm).

A través de la ley se reconoce la importancia a cumplir los tres años de edad de ofrecer cuidado, experiencias, protección y oportunidades para el desarrollo integral de los niños. Destaca en la exposición de motivos el impacto que tienen las experiencias tempranas en el alambraje neurológico, la importancia de las relaciones familiares para el desarrollo óptimo, la influencia del ambiente en el desarrollo, las emociones y el aprendizaje activo. La ley atiende las siguientes áreas: nacimiento seguro, arte y cultura, salud, educación, familia, seguridad, recreación y deportes.

La National Association for the Education of Young Children, NAEYC (2009) organización líder en los Estados Unidos por promover el aprendizaje para todos los niños hasta los ocho años mediante el desarrollo de prácticas, políticas e investigación expone que el periodo del infante y maternal se divide de la siguiente manera:

Infantes pequeños – Desde el nacimiento hasta cumplir los nueve meses. Periodo en que el infante busca *seguridad*. Los infantes necesitan la calidez y cuidado que proviene de las relaciones cercanas. Muestran interés por las personas a su alrededor. Desarrollan relaciones mediante miradas fijas, gestos y sonrisas. En la medida en que crecen atraen la atención de las personas mediante arrullos. Descubren el mundo a través del tacto y al ser tocados y mediante la repetición de acciones desarrolla su sistema motriz. Aprenden mientras mueven su cuerpo y se tornan más conscientes de sus movimientos y sentimientos. Exploran los objetos alcanzando, pateando, mordiendo, halando y tirando. Expresan diversos tipos de llanto (Copple & Bredekamp, 2009, p.54-55).

Infantes móviles- Período desde los ocho meses hasta los dieciocho meses. Periodo en que están afanosamente entusiasmados por la *exploración*. Experimentan mediante el agarre, empujando y gateando. Desarrollan sus músculos gruesos, trepando, gateando, caminando con ayuda y realizando marcha, trepan, y descenden escaleras gateando, comienzan a apilar y meter cajas o bloques unos dentro de otros. Necesitan ambientes seguros donde tengan espacios y libertad para moverse. El juego se fundamenta en las secuencias de conducta de aquellos que le rodean y en las imágenes mentales que desarrollan acerca de cómo funcionan las cosas. Fortalecen sus lazos de relación con las personas, con los adultos y los extrañan al separarse de ellos. Exploran de manera rudimentaria las relaciones de causa y efecto. Comienzan a expresar su jerga. Utilizan gestos para comunicarse, tales como puntear y comienzan a responder a su nombre. Participan de juegos culturales tales como la linda manita. Las relaciones seguras les ayudan a ganar confianza con los adultos (Copple & Bredekamp, 2009, p. 60-62).

Maternales - Desde los dieciocho meses hasta los treinta y seis meses. Periodo en el que continua su *identidad*. Exploran el mundo caminando. Su capacidad física les permite patear una bola, marchar, brincar, empujarse en un carrito y algunos pueden pedalear. Repiten palabras, imitan sonidos onomatopéyicos, señalan y pasan las páginas mientras se les lee. Esta nueva etapa de desarrollo cognitivo les permite: expandir sus destrezas verbales, colocar objetos en orden, recordar eventos, asumir diversos roles en el juego y valoran sus pares, comparten ideas para solucionar problemas, demuestran incremento en sus representaciones mentales a través del juego. Prestan atención a quienes están logrando cambios como: desenvolverse en el uso del baño, pueden actuar impulsivamente sin embargo pueden demostrar empatía cuando se negocia con ellos. Comienzan a entender que los demás tienen sentimientos y pueden diferir de los suyos lo que los ayuda a elaborar su sentido como seres sociales. (Copple & Bredekamp, 2009, p.53, pp. 66-68).

Trister, Dombro & Gosselin, (1998) realizan una descripción de los infantes y maternales de la siguiente manera:

los infantes comienzan a explorar su mundo tan pronto nacen. Tocan y prueban todo lo que pueden, tan pronto como pueden. En la medida en que se voltean, sientan, trepan, gatean y caminan, descubren nuevas cosas para ver y hacer. Los maternales son exploradores en movimiento. Agotan sus días caminando, trepando, corriendo, meneándose, vertiendo, recogiendo y volcando (tirando). Viven en el “aquí y ahora”. No planean por adelantado acerca de hacia dónde se dirigen y que van a hacer luego. Para los maternales caminar hacia adelante y hacia atrás, empujar sillas y trepar, ir alrededor o dentro de una caja son actividades en sí mismas. (Trister, Dombro & Gosselin, 1998, p. 29).

“Los bebés (refiriéndose al infante) han estado escuchando su lenguaje desde el vientre de su madre. Cuando escuchan algo nuevo demuestran su excitación chupando con más fuerza y cuando se aburren su ritmo vuelve a ser normal” (Michnick & Hirsh-Pasek, 2000, p.8-9) Esto es parte del desarrollo desde

los primeros meses hasta los dieciséis a dieciocho meses, donde los bebés reconocen la voz de las personas cercanas a él. Reaccionan y localizan los sonidos del ambiente. El llanto es su medio de comunicación. Los que cuidan llegan a reconocer las múltiples intensidades del llanto y a que se relacionan. Va descubriendo sus capacidades orales y desarrolla su balbuceo, gorjeo o lenguaje particular en la cual utiliza tonos diversos para satisfacer sus necesidades. “Cuando la laringe madura un poco y el bebé empieza a respirar por la boca comienza a emitir los primeros sonidos. En esta primera fase los sonidos son idénticos en todas las culturas” (Pérez Alonso-Geta, 2008, p.34).

En la medida en que crece va descubriendo la funcionalidad del lenguaje y su expresión oral se expande. El habla, su cuerpo y lo que le rodea forma parte de su desarrollo. Cada vez más va alcanzando interacción con el ambiente social, alcanzando mayor comunicación. Los sonidos vocálicos, así como los sonidos guturales “ga-ga” “gu-gu”, son parte de su dinámica de interacción. La complejidad va aumentando y “se dan estructuras de entonación claramente discernibles en ciertas vocalizaciones en las que pone énfasis y emoción”. El medio ambiente en conjunto con la naturaleza humana se entrelaza en torno al sistema de lenguaje. Al final de esta etapa se puede observar que el niño utiliza una palabra que puede tener un contenido de frase. El significado de palabra se amplía. “Las palabras de dos sílabas directas: mamá, papá, tata, caca, dan el inicio a la etapa lingüística o verbal.” Entre los dieciséis a dieciocho meses de vida a los dos años el niño realiza mandatos simples. El niño hace uso de los pronombres personales *yo* y *tú*.” “Yo” y “Tú”, “Mí” y “Mío” van formando parte de sus expresiones. Existe un mayor incremento en el vocabulario. Destaca lo que observa como “mamá mía”, “nene come”, “dame bola”. Es importante tomar en cuenta que les gusta jugar con las palabras y aprender cómo se llaman las cosas (Castañeda, p.38-43) (<http://intranet.comunidadandina.org/Documentos/BDA/PE-EDU-0003.pdf>).

Eventualmente preguntar “por qué”, se vuelve el motivo impulsador para el niño. Es importante contestar sus preguntas para ampliar su deseo por

investigar y aprender. Al final de los dos años ya cobijan sus sentimientos en palabras. El sistema de lenguaje se vuelve más amplio al desarrollar más vocabulario. Conoce el lenguaje como instrumento de comunicación. Mediante la exposición a la literatura desarrolla conceptos acerca de los libros y conocimiento sobre el lenguaje impreso. Lee marcas que observa en el ambiente, reconoce marcas de productos en el hogar. Disfruta que le lean y pide que se lea el mismo cuento una y otra vez. “Comienza a comprender que el lenguaje de los libros, así como el lenguaje oral en su vida diaria, tiene la función de comunicar y que su propio lenguaje oral puede ser escrito para comunicar mensajes a otras personas” (Ruiz, 2003, p.12-14).

El infante maternal desde tres visiones

En esta sección se presentan tres visiones teóricas que definen el desarrollo del infante maternal: Jean Piaget, Lev Vygotsky y Ronald Lally. Estas en conjunto a otras visiones nos señalan la importancia del proceso de desarrollo y el cuidado a temprana edad.

Jean Piaget

Piaget desarrolla la imagen del niño desde como las influencias del ambiente adquieren una importancia cada vez mayor a partir del nacimiento y desde el desarrollo de la psicología como área de estudio. La psicología del niño no puede limitarse a recurrir a factores de maduración biológica, ya que los factores que han de considerarse dependen tanto del ejercicio o de la experiencia adquirida como de la vida social en general (Piaget & Inhelder, 1997, p. 14). Piaget explica el desarrollo humano mediante el análisis del origen del pensamiento y el conocimiento a través del desarrollo simbólico. Los procesos de “asimilación (incorporación de un nuevo objeto, experiencia o concepto dentro de las estructuras cognoscitivas existentes) y acomodación (cambios en las estructuras cognoscitivas existentes para incluir nuevas experiencias)” son parte de su engranaje conceptual (Papalia & Wendkos, 1998, p. 37). Designa desde el nacimiento hasta los dos años como el periodo sensorio motriz.

El conocimiento comienza desde la infancia mientras el niño se enfoca mayormente en contenido específico, físico y observable. Durante el *periodo sensoriomotriz*, él bebé construye los objetos y su inteligencia, observando que ocurre cuando empuja, hala, mueve y tira objetos y colocando en relación todas las variaciones en las reacciones de los objetos.” (De Vries & Kohlberg, 1990, p. 22).

El desarrollo sensoriomotriz es algo que el individuo concibe y del cual posee una realidad suya y es extendida más allá de su percepción inmediata. Durante el periodo sensoriomotor, el infante elabora varias dimensiones básicas de la realidad; la permanencia del objeto, espacio, tiempo y causalidad. El “entendimiento” del mundo está basado en lo que Piaget llama “plano de acción”. En el desarrollo, el infante, se convierte más hábil para elaborar las categorías de la realidad en el “plano del pensamiento” (Ginsburg & Opper1988, p.41). En la experiencia individual la novedad se relaciona a lo que no es familiar con el niño y lo dirige a involucrarse en una nueva experiencia.

Este periodo sensoriomotriz se subdivide en las siguientes etapas:

I (0 a 1 mes)- Reflejos- “Piaget concluyó que en el primer periodo de vida el infante demuestra un reconocimiento primitivo al cual llama *asimilación reconocida (recognitory assimilation)* se observa cuando el infante demuestra selectividad o discriminación en escoger objetos para chupar” (Ginsburg & Opper1988, p.31). La teoría de Piaget abre las puertas a reconocer este periodo de vida como uno de gran importancia, donde el infante ejercita sus reflejos innatos y realiza actividades tales como succionar para alimentarse.

II (2 a 4 meses)- Reacciones circulares primarias- Las nuevas asociaciones “no se logran mediante la imposición del ambiente en la mente del infante” (De Vries & Kohlberg, 1990, p.257). Coordinan información sensorial que se vuelve útil a medida que elaboran una actividad una y otra vez. El infante fortuitamente se dirige a un evento que tiene valor para él y que está centrado en su cuerpo. El infante

aprende a repetir la conducta para reinstalar el evento. La culminación del proceso es el desarrollo de un “esquema” (Ginsburg & Opper, 1988, p.36). En este periodo de tiempo Piaget describe que se desarrollan anticipaciones primitivas, la curiosidad, la imitación o la “expresión del infante para esforzarse por entender la realidad e interactuar efectivamente con el mundo” y las categorías de la realidad (Ginsburg & Opper 1988, p.39). Estas funciones acompañarán al niño sucesivamente en el descubrimiento del mundo.

III (4 a 8 meses)- Reacciones circulares secundarias- El ambiente les atrae y presentan interés en repetir acciones para alcanzar resultados. Comienza parcialmente la permanencia de objeto a través de su concienciación en el ambiente. Tienen interés en la manipulación de objetos.

IV (8 a 12 meses)- Reacciones circulares terciarias- Anticipan sucesos y con ello evidencian la permanencia de objeto en desarrollo. Comienzan a generalizar a partir de la experiencia pasada. Agarrar, empujar y golpear se vuelven acciones más deliberadas.

V (12 a 18 meses)- Reacciones circulares terciarias- “Muestran curiosidad cuando varían sus acciones con un propósito para ver resultados.” Exploran y experimentan activamente el mundo desde la novedad y resuelven problemas mediante el ensayo y el error (Papalia & Wendkos, 1998, p. 203). “(...) el desarrollo mental durante los dieciocho primeros meses de la existencia es particularmente rápido y de importancia especial, por que el niño elabora a ese nivel el conjunto de las subestructuras cognoscitivas que sirven en gran medida de punto de partida a sus construcciones perceptivas e intelectuales ulteriores, así como cierto número de reacciones afectivas elementales, que determinarán de algún modo su afectividad subsiguiente.” (Piaget & Inhelder, 1997, p. 14).

VI (18 a 24 meses)- El niño sabe “que los objetos siguen existiendo cuando no están presentes en la percepción” (Houdé & Mejljac 2001, p. 162). A esto se le llama permanencia de objeto. Es el comienzo del pensamiento simbólico.

Piaget designa la edad de 2 a 7 años como el periodo preoperacional o periodo de operaciones. El desarrollo del lenguaje y de la capacidad para pensar y solucionar problemas por medio del uso de símbolos se hace más evidente. Los símbolos son la representación mental personal de una experiencia sensorial. Piaget entiende por función simbólica la “capacidad para utilizar representaciones mentales que se demuestran en el lenguaje, imitación diferida y juego simbólico”. Los maternales hacen evidente el juego simbólico cuando un bloque se convierte en un avión o un tren. La imitación diferida se observa mientras el niño juega e imita situaciones particulares de su diario vivir y las representa en las áreas de juego. El lenguaje es parte del juego y la imitación. El recuerdo se manifiesta a través de las acciones que realiza. (Papalia & Wendkos, 1998, p. 331).

Piaget establece algunas limitaciones en el pensamiento preoperacional:

- Centración- El enfoque del niño está dirigido a un solo aspecto de la situación.
- Irreversibilidad- Ausencia de entendimiento sobre que las cosas se pueden realizar en más de una forma.
- Egocentrismo- El punto de vista de otro es difícil de entender.
- Animismo- Los objetos toman vida aunque no la tienen.

En resumen, para Piaget “el niño se desarrolla intelectualmente evolucionando desde un sistema de operaciones lógicas más simple hacia un sistema más complejo, proceso realizado por medio de la transformación y la interiorización de la acción en pensamiento” (Bruner, 2001, p.237).

Lev Vygotsky

Vygotsky (1978) realiza su análisis desde los procesos y no desde los objetos como realiza Piaget. “En Vygotsky la interacción social y el instrumento

lingüístico son decisivos para comprender el desarrollo cognoscitivo” (Castorina, 1998, p.11). Entender al niño significa descubrir los procesos psicológicos, sus funciones y como se van transformando donde “la maduración es un factor secundario en el desarrollo de las más complejas formas de la conducta humana” (Vygotsky, 1978, p.19).

Vygotsky (1978) entiende el desarrollo del lenguaje como parte de la relación sociocultural e histórica, que permea desde la intencionalidad y mueve los procesos internos del niño desde el contexto de las relaciones sociales. Para Kohl de Oliviera (1998) lo socio histórico en Vygotsky, no es sinónimo del colectivo como fuerza de opresión al individuo, sino “donde el mundo cultural se presenta al sujeto como *el otro*, la referencia externa que permite al ser humano construirse como tal” (Vygotsky, 1978, p.59). A través del lenguaje el niño está presente en ese contexto socio histórico.

Vygotsky en su libro *Pensamiento y Lenguaje* (1995) indica que “(...) la verdadera dirección del desarrollo del pensamiento no es de lo individual a lo social sino de lo social a lo individual” (Vygotsky, 1995, p.95). Antes que las palabras hayan sido propias, han sido de un cúmulo de gente con múltiples experiencias o vivencias guardadas y regaladas a otros. Basado en el momento histórico compartimos un lenguaje común. “El ambiente lingüístico, con sus significados verbales, estables y permanentes, trazan el camino que tomarán la generalizaciones del niño.” (...) “Los adultos mediante su comunicación verbal con el niño, son capaces de predeterminar las sendas del desarrollo de las generalizaciones” (...) sin embargo, “el adulto no puede transmitir al niño su modo de pensar” (...) “le proporciona los significados de las palabras en torno a los cuales el niño construye” “pseudoconceptos” (Vygotsky, 1995, p.134).

Desde la lectura de la obra de Vygotsky (1995) se distingue que “la función primaria del lenguaje tanto en niños como en adultos, es la comunicación, el contacto social.” El “habla primitiva” del niño en esencia es social. Al comienzo, “es global y multifuncional y eventualmente se diversifica su

funcionalidad.” (Vygotsky, 1995, p. 73). Desde el habla social del niño se manifiestan el habla egocéntrica y, en relación, el habla comunicativa.

El habla social le permite al niño ir reconociendo las palabras en su ambiente desde su contexto cultural. En el comienzo, el habla no es verbal ni intelectual, eventualmente el niño “«descubre» que «cada cosa tiene su nombre»” (Vygotsky, 1995, p.113). La primera palabra del niño tiene significado en su sentido más amplio. Una sola palabra está cargada de significado.

A diferencia de Piaget Vygotsky (1978) piensa que el habla egocéntrica es de utilidad para el niño, que concierne desde la toma de conciencia. Explica que este tipo de habla aparece cuando el niño quiere planear, encontrar soluciones a problemas y comprender alguna situación, convirtiéndose en instrumento del pensamiento (Vygotsky, 1995, 70-71). El habla del niño y su papel de participante activo en el proceso se vuelve relevante. “Los niños no solo hablan de lo que están haciendo, su discurso y acción son parte de la misma función psicológica compleja, dirigida hacia la solución del problema en cuestión.” El discurso del niño se vuelve vital para su desempeño, “(…) si no se permite usarlo, los niños pequeños no pueden llevar a cabo la tarea encomendada.” Estos dos hechos dirigen a Vygotsky a concluir que “los niños resuelven sus tareas con la ayuda del habla o lenguaje así como con sus ojos y manos” (Vygotsky, 1978, pp.25-26). El habla egocéntrica es parte de la actividad del niño. Aunque seamos adultos este tipo de pensamiento sigue en nuestro proceso de organización. ¿Quién en algún momento no se ha recordado eventos en voz alta por temor a ser olvidados? El lenguaje se convierte en una herramienta para comunicarse y resolver problemas (Vygotsky, 1978, p.28).

Explica Vygotsky (1995) que el niño activa su curiosidad y siente la necesidad de las palabras. Comienza a tener como suya la pregunta “«¿Qué es esto? »”. “El habla comienza a servir al intelecto y los pensamientos comienza a ser expresados observando un incremento en su vocabulario” (Vygotsky, 1995, p. 106). El habla interna silenciosa es “el momento más significativo en el desarrollo intelectual, ocurre cuando el habla y la actividad práctica convergen,

mientras antes estaban en líneas completamente independientes” (Vygotsky, 1978, p.24). El habla egocéntrica “«se oculta»” y se convierte en habla silenciosa o habla interna (Vygotsky, 1978, p.72). Es el descubrimiento de que guardamos pensamientos y que nos podemos hablar desde nuestro interior, revelándose secretos sobre lo que transformamos. Es el momento de hacer nuestro lo que está y forma el pensamiento. Vygotsky se cuestiona ¿Por qué el habla se vuelve hacia adentro? “El habla interior se desarrolla mediante una lenta acumulación de cambios funcionales y estructurales; que se separa del habla externa del niño al mismo tiempo que se produce la diferenciación de las funciones social y egocéntrica del habla” convirtiéndose en estructuras del pensamiento (Vygotsky, 1978, p.115). “El habla interna: no acompaña simplemente a la actividad; sirve a la orientación mental, al entendimiento consciente; ayuda a superar dificultades; es habla para uno mismo, conectada de modo íntimo y útil con el pensamiento del niño” (Vygotsky, 1995, p.209).

Gracias a la fusión de lo intelectual y lo verbal, el desarrollo cambia de naturaleza, pasa de lo biológico a lo socio histórico, y el desarrollo intelectual del niño dependerá en adelante de su dominio, de la significación social del pensamiento que es el lenguaje. El lenguaje se hace intelectual y el pensamiento se hace verbal” (García García, 2001, p. 127).

Vygotsky (1978), en su libro *Mind in Society* establece que:

- El desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje es decir por los instrumentos lingüísticos del pensamiento y por la experiencia social cultural del niño (Vygotsky, 1995, p.115).
- La internalización de los sistemas de signos producidos culturalmente provoca transformaciones de comportamiento y forman el enlace entre las formas tempranas y tardías de desarrollo individual. Así en la tradición de Marx y Engels, el mecanismo de cambio en el desarrollo individual está arraigado en la sociedad y la cultura. (Cole & Scribner en Vygotsky, 1978, p.7). “La internalización de las formas culturales de conducta involucra

la reconstrucción de la actividad psicológica en la base de la operación de los signos” (Vygotsky, 1978, p.27). El pensamiento es el resultado de la influencia de la cultura. Esta conclusión representa una teoría“(...) histórico social del desarrollo, que propone por primera vez la visión de la formación de las funciones psíquicas superiores como “internalización” mediada por la cultura, postula un sujeto social, activo (...) y ante todo interactivo” (Castorina, 1998, p.11).

- “La internalización es la reconstrucción interna de una operación externa” (...). “El proceso de internalización consiste de una serie de transformaciones. Una actividad externa es reconstruida y comienza a ocurrir internamente y se demuestra a través de la “inteligencia práctica, la atención voluntaria y la memoria.” El proceso interpersonal es transformado en un proceso intrapersonal. Toda función es “interpsicológica antes de ser intrapsicológica”; es decir es primero entre la gente, socialmente y luego en el interior del niño. El aprendizaje es un proceso social. El lenguaje ha sido social antes que individual. Ocurren múltiples eventos en el desarrollo que se transforman de ser un proceso interpersonal en un proceso intrapersonal. El proceso de transformación desde una forma externa a una interna toma tiempo. “Los cambios en el desarrollo de las operaciones son similares a los que ocurren en el lenguaje. Los aspectos de la expresión comunicativa así como el habla egocéntrica se vuelven internos, para convertirse en la base del lenguaje interiorizado” (Vygotsky, 1978, p.56-57).
- Consideraba que si bien la realidad psicológica humana tenía un origen social, conjuntamente el ser humano internalizaba la capacidad para actuar de forma creativa y transformadora. El lenguaje es, en definitiva, la herramienta del pensamiento humano.
- El lenguaje es considerado una herramienta mediatizadora. La palabra es un mediador entre el niño y el adulto.

- A partir de la interacción social, el niño internaliza el pensamiento verbal. El pensamiento verbal es la capacidad para utilizar signos lingüísticos como medio para organizar la experiencia sensorial.
- “El desarrollo del habla interna depende fundamentalmente de factores externos. El desarrollo de la lógica del niño como ha demostrado Piaget es una función directa de su habla socializada. El crecimiento intelectual del niño depende de su dominio de los medios sociales del pensamiento, esto es del lenguaje.”
- “La relación del pensamiento con la palabra no es una cosa, sino un proceso, un movimiento continuo del pensamiento a la palabra y de la palabra al pensamiento. El pensamiento no se expresa simplemente con la palabra; llega a la existencia a través de ella. Cada pensamiento trata de conectar algo con algo, de establecer una relación entre cosas. Cada pensamiento se mueve, crece y se desarrolla, desempeña una función resuelve un problema” (Vygotsky, 1995, p. 202).
- La relación entre el pensamiento y la palabra no se puede entender en toda su complejidad sin una clara comprensión de la naturaleza psicológica del habla interna.
- “Vygotsky cree que el juego no es la acción simbólica en el sentido propio del término, por lo que se convierte en esencial para mostrar el papel de la motivación” (Vygotsky, 1978, p. 94). La percepción no está separada de la motivación y la actividad motriz. Explica que toda acción imaginaria contiene reglas en una forma indirecta. El juego es el medio para descubrir el mundo y desarrollarse. El desarrollo depende, en gran medida, de un adulto que juegue y disfrute con el niño. Los niños aprenden mediante el juego. El juego les permite interactuar.
- “El aprendizaje y el desarrollo están interrelacionados en el niño desde su primer día de vida” (Vygotsky, 1978, p. 84).

Vygotsky (1978) identifica que “la zona de desarrollo próximo (ZDP) es la distancia entre el nivel de desarrollo actual determinada por la solución de problemas independientes y el nivel de desarrollo potencial según está

determinado mediante la solución de problemas, desde la guía del adulto o en colaboración con pares más capaces” (Vygotsky, 1978, p. 86). A través de la zona de desarrollo próximo se genera una diferencia entre, lo que un niño puede hacer solo, y lo que puede hacer con la ayuda de un par competente que tiene más información que él ante una situación dada. En este momento es importante el papel de la imitación como característica básica en el desarrollo (Houdé & Meljac, 2001, p.246).

J. Ronald Lally

J. Ronald Lally, Ed.D. es co-director del West Ed Center for Child & Family Studies localizado en Sausalito, California. Ha sido director del West Ed Program for Infant and Toddler Care. Es uno de los fundadores del Zero to Three: National Center for Infants, Toddlers and Families. Ha estado trabajando a favor de los infantes maternos y de su desarrollo.

Lally (2012) explica que este periodo de desarrollo es muy vertiginoso. Los infantes invierten su tiempo en descansar, dormir para luego ir descubriendo lo que les rodea. Mientras disfrutan descubriendo lo que pueden alcanzar y manipular. En la medida en que crecen van alcanzando más control de su cuerpo. Agarran cosas y las llevan a la boca, encuentran sus manos o las observan detenidamente, descubren sus pies y encuentran su dedo pulgar para llevarlo a su boca. En este momento demuestran sus dotes de ser un gimnasta natural (Lally, 2012, p. 12).

Mientras, hay algo que no vemos y está presente. Dentro de sí, millones de células entretejidas, desarrollando miles de conexiones, que se vuelven eficientes y se convierten en neuropistas, “tramos masivos de conexiones entre ciertas áreas del cerebro que hacen posible la conducta automatizada” (Colón, 1990). “El ser humano en su desarrollo y maduración va conformando estructuras o sistemas neurales funcionales que se autorregulan y modifican constantemente permitiendo nuevos aprendizajes y comportamientos.”(...) Tres componentes

coexisten en la conformación neurológica “la maduración del programa genético, la historia personal de socialización y aprendizajes” (García García, 2001, p.55). “Nuestro cerebro tiene una ingente cantidad de posibilidades, los niños pequeños poseen unas claves neurológicas que son inmensamente abiertas y que precisan para su desarrollo de contextos estimulatorios oportunos” (González, 2003, p.17).

En sus escritos Ronald Lally (2012) afirma que durante los primeros dos años de vida la experiencia impacta la manera en que el cerebro está alambrado físicamente. Entiende que las experiencias tempranas son esenciales para el desarrollo del cerebro. La biología molecular y la neurociencia reconocen las experiencias en las etapas tempranas del desarrollo, incluyendo la experiencia desde el vientre materno, como factor fundamental en la capacidad de crecimiento del cerebro y la forma de continuar auto-alambrándose para construir futuras estructuras (Lally, 2012, p.11).

Lally (2012) subdivide el periodo del desarrollo del infante y el maternal en cuatro periodos sensibles o susceptibles. De las cuales se deducen como necesarios los siguientes factores determinantes: un cuidador responsivo y conocedor del desarrollo del niño; el desarrollo de apego mediante relaciones seguras e interacciones positivas; y la concienciación hacia el desarrollo de las capacidades neurológicas:

Periodo 1: Creación de las células del cerebro, migración y conexión (desde la concepción hasta el nacimiento)- El desarrollo del bebé en el vientre debe ser apoyado mediante consejos a las madres acerca de los efectos negativos del ambiente y el estrés debido a que están en desarrollo componentes decisivos en el cerebro.

Periodo 2: Apego o vínculo (desde el nacimiento hasta los 9 meses) Lally (2012) desarrolla varias ideas basadas en la investigación sobre desarrollo emocional. Explica que en este momento de vida el mecanismo natural interno de sobrevivencia está en acción. Es importante que el niño tenga cerca la figura de sus padres. El logro de la relación de apego es la base para el desarrollo del conocimiento complejo (Schoore 2001; 2005). Los padres necesitan apoyo y

cernimientos de desarrollo para identificar necesidades físicas o cognitivas y referidos cuando la experiencia de apego está en peligro. Si las necesidades del niño se satisfacen erráticamente o de manera impredecible el cerebro se moldea para operar en ambientes de estrés intenso. La calidad del cuidado en este espacio de tiempo afectará las relaciones futuras y el apego con otros seres humanos (Sroufe, 1996) (Lally 2012, p.13).

Periodo 3: Apoyo a la exploración (desde 7 a 15 meses) A los trece meses el niño utiliza sus relaciones emocionales para establecer cómo actuar. Las relaciones emocionales seguras se convierten en el fundamento de la actividad intelectual. Utilizan el aprendizaje desarrollado, a través de las interacciones, como zapata para el aprendizaje futuro. El infante entiende el mundo desde los intercambios con aquellos que le cuidan. Alrededor de los veinte meses han desarrollado un entendimiento preliminar de sí mismos, del yo, acerca de sentirse protegido, escuchado, aceptado, valorado, libre para explorar y querido, sentimientos que tienen influencia en lo que serán sus futuras experiencias, percepciones y expectativas.

Periodo 4: El yo en relación a los demás (desde 15 a 30 meses) Los niños se dirigen hacia la búsqueda de la independencia, y necesitan modelos que los ayuden: en sus destrezas de autorregulación, a desarrollar su lenguaje expresivo mediante ricas interacciones lingüísticas y en establecer ambientes que favorezcan el reto intelectual y la habilidad para formar y probar hipótesis. A los quince meses reconocen los mensajes acerca de las conductas sociales desde cómo han sido tratados y desde aquí determinan cómo el mundo funciona y de qué manera actuar. A los veinte meses buscan información acerca de las reglas sociales a través del cuidador y aprenden acerca de su yo en relación con otros. A los veinticuatro meses los rasgos del carácter, y las destrezas socioemocionales están desarrolladas. Thompson (2009) explica que para el tercer año los niños alcanzan una cúmulo de fortalezas: “calidad en el apego hacia otros, la habilidad para regular impulsos, destrezas para comunicarse con otros, confianza para comprometerse con el reto de aprender, presteza para utilizar modelos adultos

para el aprendizaje, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva” (Lally, 2012, p.16).

CAPÍTULO III

EL ROSTRO DEL CUIDADO: EL ROSTRO DEL OTRO

Lo que significa “el rostro del otro”

Cuidar al otro con fervor, pasión y entrega tiene como requisito hacerse hacia el infante maternal en todo lo posible y lo que parecemos incapaces de hacer, pero que por entrega reconocemos que es necesario. Descubrir lo que en esencia se constituye como el rostro del otro es estudiar acerca de lo que representa el sujeto de cuidado, las prácticas de cuidado y la mirada que implica descubrir el ser del que tenemos a nuestro lado, en este caso de estudio la del infante maternal. Ese es el rostro “del otro” que nos habla acerca de nuestra responsabilidad y la personifica. Este campo reflexivo lo inicia Emmanuel Lévinas. Él es reconocido por ser:

uno de los filósofos contemporáneos que más ha contribuido a la ética de la responsabilidad desde la crítica a la tradición filosófica occidental. Su propuesta constituye un serio planteamiento ético de búsqueda del sentido de la responsabilidad y la alteridad. En toda su obra advierte, una y otra vez, que el encuentro ético con el «otro» es fundamental para salir del ser «en sí y para sí» que solo lleva al egoísmo, el ensimismamiento y el hedonismo narcisista. Y responsabiliza a la «violencia contra el otro» de las grandes barbaries que ha padecido el hombre a lo largo de su historia como el holocausto, el colonialismo, el materialismo y las guerras (Romero Sánchez & Pérez Morales, 2012, p.99).

El rostro es el “yo” del niño que quiere ser descubierto. De lo que hemos hablado y practicado en la conformación de la vida en la infancia. El otro es el que nos mira y con quien nos encontramos día a día. Es ejemplo de vulnerabilidad y nuestra responsabilidad. Lo cual implica que el otro existe y necesita respuesta de nuestra parte. Es estar a su lado en cercanía. Es pensar en la figura de un rostro para originar lo que vemos en el otro, que en el cuidado es símbolo de actuar o

hacer para el otro. Por tanto todo rostro del infante maternal es responsabilidad de alguien. La responsabilidad:

incluye, (...) una dimensión psico-sociológica, en tanto tiene en cuenta el sentimiento de responsabilidad como resorte emocional individual del sentirse afectado por el otro y con la obligación de hacerse cargo de él. Por ello, poner el énfasis en el término responsabilidad al conversar sobre la ética, resulta algo crucial y que debe estar en el sustrato de toda ética filosófica, ya que la responsabilidad alude directamente a la alteridad (se es responsable siempre de algo y/o alguien) (Romero y Gutiérrez, 2011, p.4).

Domingo Moratalla (2010) indica que hay filosofías que definen la responsabilidad como “cuidado de sí”. Es vital reconocer que “Levinas reivindica la responsabilidad como cuidado del otro, atención al otro y desensimiamiento. De no ser así, la responsabilidad no sería una responsabilidad ética sino ontológica o psicológica, propia de una metafísica de la subjetividad que agiganta el yo” (Domingo Moratalla (2010), p.15). “El otro no podrá disolverse nunca en el marco de la ontología, y por eso la ética no puede ser subordinada a aquélla; el encuentro con el otro no es una parte de la ontología, es un a-parte del ser” (Martí Soler, 2014, p.801).

(...) Un sentido, entendido como orientación, que les hace no meramente seres sociales, seres que-están-CON-los otros, sino seres que-son-PARA-los-otros; una orientación pre-originaria (pre-ontológica, dirá Levinas, es decir, “de otro modo que ser”) que les impulsa a salir de su propia subjetividad hacia el Otro. (Altuna, 2006, p.246).

Levinas desarrolla su teoría basada en los conceptos rostro y proximidad. Hace de la alteridad el “núcleo de la ética,” como una exigencia de carácter ético “no emerge del yo sino del otro cuya presencia “nos obliga” (Romero y Gutiérrez, 2011, p.5). Altuna (2006) destaca que en los textos Levinas tiende a alejarse de términos como deber, felicidad, virtudes, derechos, dignidad o respeto. Todos términos que implican reciprocidad.

Por eso mismo apenas hay “tú (s)” en sus textos, sino, siempre, “el otro”. Y, por primera vez en la historia de la filosofía, y como concepto central: el rostro. El rostro del otro de los otros como fuente heterónoma de moralidad. Levinas reconstruye así el sentido de la ética a partir de la relación con el otro, a la que considera primaria u originaria respecto al principio de supervivencia o de autonomía individual (Altuna, 2006, p.246).

En el cuidado reconocer el rostro del otro desde lo acontecido y lo que está aconteciendo en el que está a nuestro lado al cual hay que acoger, recibir y percibir acercándonos sin establecer medidas. Es el infante maternal al cual ya describimos en su desarrollo físico y que ahora oca descubrir desde sus iniciativas, ocurrencias, preferencias, miedos, alcances entre otros pues la lista no terminaría. Este rostro exige una respuesta de cariño y afecto pero también de proximidad y encuentro intenso nunca superficial. Si esa es nuestra acción afirmativa de ahí procede un acercamiento de carácter ético imprescindible para la formación del infante maternal. Esta acción tiene repercusiones tanto morales como de carácter formativo. Por ejemplo en el proceso de apego y vínculo que nos indicaba Lally, en nuestra capacidad de desarrollar lo que imitamos de manera diferida como indica Piaget o en nuestro proceso socio histórico como indica Vygotsky. Subyace pues en el centro de la teoría de Levinas que:

la exigencia ética, en mi encuentro con el otro, me concierne únicamente a mí. El otro no es cualquier otro, no es uno de un conjunto de entes; es el prójimo, en su singularidad absoluta, no universalizable. Yo soy insustituible en mi responsabilidad ante el prójimo, su reclamo me obliga a mí. El imperativo kantiano supone actuar conforme a una máxima valedera para todos, esto es, como si cualquier otro pudiera estar en mi lugar. La obligación de la que habla Levinas, por el contrario, se funda en el hecho de que nadie puede ocupar mi lugar ante el otro. Aquí no rige ley universal, repetible, extrapolable, sino el puro acontecimiento del cara a cara con el prójimo. (Martí Soler, 2014, p.802)

Existen “varias consideraciones y matices de el decir expuesto por Levinas, mencionemos por ejemplo el de ese decir que me viene como mandato anterior del otro a modo de ¡No me mates!, o el decir del rostro que siempre se me presenta como una exigencia ética venida como lenguaje del rostro que me habla” (Barrientos, 2011, p. 4). Este “representa el diálogo moral que convirtiéndose en praxis necesita disipar la violencia e indiferencia. “Instaurar la alteridad entre los entes significa, pues:

otorgar una primacía al otro que –viene –hacia-mí, y, reconocer que esto significa ya, inaugurar un contexto ético como respuesta a la palabra que pronuncia el ROSTRO” (González R. Arnáiz, 1989, p.326).

La ética comienza en el Yo-Tú del diálogo en tanto YO-Tú significa el valor del otro hombre o más exactamente aún, en tanto que, en lo inmediato en la relación con el otro hombre (...) se configura solo una significación semejante como valor. Valor sujeto al hombre a partir del valor del Tú, del hombre otro valor sujeto al otro hombre” (Levinas, 1982, p.20).

“La auténtica mirada ética se da desde la comprensión, la aceptación y el reconocimiento de su particular situación como elementos necesarios no sólo para legitimar la presencia del Otro, sino para valorarla” (Romero y Gutiérrez, 2011, p.5). Por lo que se alejan acciones como la indiferencia. Nos une al compromiso al otro.

Es la responsabilidad por el Otro lo que lleva a producir mi Yo. Lo que da sentido a mi Yo es precisamente el Otro. Es por esto por lo que debemos preocuparnos por el Otro ya que, al fin y al cabo, hay YO porque hay responsabilidad, pues el YO es el resultado de que alguien nos haya cuidado. Y gracias a esto podemos sentirnos insustituibles, únicos (Romero y Gutiérrez, 2011, p.7)

Una pregunta es obligatoria a través de la historia ¿qué praxis de cuidado hemos puesto en el rostro del otro, a los cuales hemos llamado de diversas

maneras niñez, infancia, niño, infante maternal? La reflexión quiero dirigirla a cómo hemos trascendido en el rostro del otro para acoger, proteger y amparar, el desarrollo de las relaciones seguras para crecer confiado, desde el apego para ver al otro en unidad, proximidad e intimar y el vínculo emocional como fuente para compartir nuestra humanidad. Todas estas sostenidas una de la otra y las cuales son imprescindibles en la vida y el cuidado.

El rostro del otro desde la acogida

El que cuida acoge al otro para estar con él en todas las dimensiones de su desarrollo. Los infantes maternos necesitan de cuidadores dispuestos a buscar caminos para que la sociedad los acoja y reciba como ciudadanos, práctica ética de la cual el cuidador no debe separarse. Ocuparse para que se les brinde todas las oportunidades para ser parte. Ortega (2004) refiriéndose a los planteamientos de Levinas expone una propuesta para trabajar en la educación.

En toda acción educativa hay una pregunta que se hace ineludible: ¿quién es este alumno para mí? Y se puede responder a esta pregunta desde la negación e indiferencia hacia el otro, o desde el reconocimiento y la acogida. En el primer caso, no se educa. En el segundo, la respuesta se da desde la ética, desde la responsabilidad. En esta segunda respuesta el alumno es visto y tratado como alguien, es reconocido y acogido en la singularidad de su existencia. La educación es un encuentro entre dos, del que busca y del que responde u ofrece, desde la propia experiencia, modelos éticos de conducta y no solo la oferta de aprendizajes cognitivos. La educación es, en su raíz, un acontecimiento ético (Bárcena y Mèlich, 2000).

A partir de la investigación histórica, que presentaré a continuación, se toman los hechos que conforman múltiples vertientes e investigaciones que nos ayudan a establecer el significado del rostro del otro en este momento nuestro, el ahora y contrastarlas con el pasado. Nos obliga la historia a realizar un análisis que demarque dónde estamos y hacia donde nos dirigimos realizando una

configuración esencial; establecer la importancia desde la perspectiva moral y socio-histórica de la acogida en el cuidado para acercarnos al rostro del infante maternal. Estudiemos algunos de estos eventos para enfrascarnos en una reflexión sobre lo que ha ocurrido y qué nos toca planificar y hacer. La acogida se refleja en la historia. Está inscrita en ella a través de sus acontecimientos. Lo que como humanidad hemos pensado y sentido del rostro del niño a través de la historia tiene repercusiones hoy.

Comencemos por reconocer acontecimientos muy antiguos. García Pérez (2010) explica que los Vedas desarrollaron capítulos dedicados a la higiene y cuidados del niño. En Mesopotamia se desarrolló el código Hammurabi para los años 2,250 antes de Cristo, el cual se reconoce como la primera legislación para la infancia que “recoge la protección del pueblo babilónico a los huérfanos.” Los egipcios en El Papiro de Ebers “daban orientación sobre el cuidado de los niños.” En el siglo IV con Constantino se impone la “filosofía de *Deus caritas est (...)* para protección al niño” Se establece la “pena capital por el infanticidio.” “El infanticidio prosiguió hasta el siglo XVIII, unido a la práctica del abandono y malos tratos”. El *Fuero juzgo* se desarrolla en la época de la España Visigoda para “proteger a la maternidad y al recién nacido.” En el siglo XIII se constituye El *Código de las siete partidas* el cual determinaba normas sobre el abandono de hijos, sancionaba el castigo cruel a los hijos y penalizaba el aborto. Aunque permitía comerse al vender al niño si se estaba en miseria (García Pérez, 2010, p.1). DeMause (1974) explica que desde antes de Cristo se entendía que parir a un niño tenía más valor que a una niña. El género estaba por encima de la relación humana. “Si das a luz un hijo, si es varón consévalo; si es mujer, abandónala”, dato que obtiene del libro de Winter *Life and letters in the Papyri*. Los hijos ilegítimos corrían la misma suerte. Estas conductas provocaron desequilibrio demográfico donde el sexo masculino era mayor. La equidad y el respeto son temas actuales. Escuchamos en la palestra pública la necesidad de habla sobre el tema del género y la igualdad exigiendo acogida.

En el libro *Centuries of childhood*, publicado en 1962, Phillipe Ariès realiza un análisis sociológico donde plantea sus fundamentos para conformar un marco sobre la niñez y como era acogida por la sociedad Francesa de clase baja en el periodo de la edad media. Santiago (2007) explica que Ariès propone plantear cómo se ha transformado históricamente la actitud del adulto hacia la infancia “estableciendo relación entre la historia de la educación y la historia social” (Santiago, 2007, p. 33). Para el año 1974, Lloyd deMause trae ante la presencia de todos sus análisis de investigación histórica sobre la niñez en el libro, *Historia de la Infancia*. El trabajo transparenta su crítica a los análisis históricos existentes a ese momento. El libro presenta la evolución y cuidados de la infancia desde las prácticas de los padres respecto a sus hijos.

Ariès (1962) ha sido criticado por entender que es pesimista, generaliza en sus descripciones y por consecuencia exagera “al señalar que en la antigüedad los niños fueron tratados brutalmente por sus padres” (Santiago, 2007, p.34). Tanto deMause como Ariès son criticados por no considerar a la familia como institución para realizar sus planteamientos. La infancia no debe estudiarse de manera aislada. Según Stone (1986) “es imposible estudiar a los niños al margen de sus padres (...) se debe tomar en cuenta a la familia” (Santiago, 2007, p.34).

Por su parte deMause (1974) no es considerada pesimista por presentar que las relaciones filiales van cambiando y superándose según acontece la historia. La acogida en transformación. Esto refiriéndose a las categorías que establece respecto a la relación paterno filial donde deMause (1974) describe los periodos de las prácticas de crianza que tuvieron influencia sobre el cuidado según las épocas:

1. Infanticidio- (*Antigüedad-siglo IV*)- “Los padres resolvían sus ansiedades acerca del cuidado de los hijos matándolos.”
2. Abandono- (*Siglos IV-XIII*) – Entregaban al niño a la nodriza u a otras casas, cediéndolo en adopción o como rehén creando una situación de “grave abandono afectivo”.

3. Ambivalencia- *Siglo (XIV-XVII)*- El niño era considerado cera blanda, yeso o marquilla a la que había que dar forma. (...) Hubo un aumento en el número de manuales de instrucción infantil.
4. Intrusión- (*Siglo XVIII*)- Lo padres “trataban de dominar su mente a fin de controlar su interior, sus rabietas, sus necesidades...” La madre lo amamanta, “el niño ya no estaba lleno de proyecciones peligrosas”, se evidencia la empatía paterno filial. “Nace la pediatría” y consigo “la mejora general de los cuidados por parte de los padres”. Se “redujo la mortalidad infantil” y hubo cambio demográfico.
5. Socialización- (*Siglo XIX-mediados del XX*) – Cobra importancia la socialización, guiarle por el buen camino y enseñarle a adaptarse. De la socialización se “derivan todos los modelos Psicológicos del siglo XX.” Desde “los modelos Psicológicos de Freud hasta la teoría del comportamiento de Skinner.”
6. Ayuda- (*Comienza a mediados del siglo XX*) “(...) Implica la plena participación de ambos padres en el desarrollo de la vida del niño, esforzándose por empatizar con él y satisfacer sus necesidades peculiares y crecientes.” (p.88-90).

Aún con sus diferencias en el análisis los investigadores despliegan circunstancias que bajo sus consideraciones representan el contexto bajo el cual se formaba la identidad del niño de la época en Francia. Ordenan desde su prioridad las costumbres de la sociedad. Ante el planteamiento de que éstas son muchas de ellas situaciones aisladas es importante la recopilación de datos que se realiza y los tratos inapropiados e inclementes que sin duda no podemos aceptar en nuestro contexto sobre la ética del cuidado aun cuando sea un caso aislado, es decir, a un solo niño. Aunque se cree que toda la sociedad fue cruel con los niños, por el contrario de qué otra manera la humanidad hubiera permanecido.

Ariès (1962) percibe que en la Francia de la edad media, olvidaron la *paideia* helénica y la transición que conlleva el mundo del adulto y del niño, “no tenían idea de la educación.” (Ariès, 1962, p.411)”. La idea y concienciación

respecto a la naturaleza de la niñez no existía, no eran considerados en la jerarquía social, ni la vida era considerada por etapas. “El lenguaje no le daba a la palabra “niño” el significado restricto que le damos hoy” era utilizada como sinónimo de muchacho (Aries, 1962, p.128). El arte medieval no reconocía el rostro del niño bajo su imagen propiamente. Imágenes de cuerpos desproporcionados, similares a adultos en miniatura, hacen pensar que “(...) no se conocía la infancia o no trataba de representársela; sin embargo cuesta creer que esta ausencia se debiera a la torpeza o a la incapacidad” (...) simplemente no había espacio para ella (Ariès, 1962, p.33).

Según Marta Santos (2002) tanto Ariès como deMause, así como otros investigadores, coinciden en demarcar el siglo XVIII, como el momento donde existe un acercamiento hacia las “pautas modernas” sobre la infancia (Marta Santos, 2002, p. 212).” Se hace referencia al siglo XVIII para definir la apertura empática al valor propio de la niñez ante la sociedad (García Pérez, 2010, p.2). En el siglo XVIII hay un cambio en la atención que se le ofrece a la infancia, que trasciende unida a la Revolución Francesa y la Industrial, que favorece en el 1789, la primera Declaración Universal de los Derechos del Hombre. Para el 1874 se aprueba la Ley Russell. En ésta se consideraba la protección de la infancia y exigía vigilar los procesos de lactancia y alimentación de los niños. Los reformadores sociales “asumían que la etapa infantil era fundamental para el hombre futuro que será y (...) para la sociedad de la que formará parte” (Santos, 2002, p.1).

Otro punto sobre la acogida al niño que es importante considerar es que la vida en la infancia era pensada para el trabajo, convirtiéndolos en obreros desde muy pequeños. Desde los siete años, el niño “entraba en la comunidad de los hombres, compartiendo en el trabajo y juego con sus compañeros, viejos y jóvenes” (Aries, 1962, p.411). Explica deMause (1974) que hay evidencia sobre el cuidado de los niños hacia los adultos desde la época romana. Los niños actuaban de sirvientes. “Realizaban una gran parte de las faenas del mundo...” (deMause, 1974, p.41). Aún, en muchas ciudades, niños que viven en pobreza

tiene que salir a la calle a buscar trabajo y bienes para sus familias. Sabemos que existen organizaciones dedicadas a que se respete la niñez como un periodo preciado de vida, donde el niño debe recibir los cuidados de salud y educación adecuados.

Santiago, (2007) expone que Pollock tiene una tesis contraria a deMause y Ariès. Para Pollock el concepto de la niñez surge desde el siglo XVI y no desde el siglo XVIII y XIX como argumentara Ariès a través del análisis de las obras de arte. Sin embargo “Tal vez a partir del siglo XVI, desde luego en el siglo XVII, hay un crescendo social del valor y del interés por la infancia que se manifiesta en una nueva actitud hacia el niño” (Santos, 2002, p.1).

Para el año 1632, Joan Amos Comenio, padre de la pedagogía, presenta la *Didáctica Magna*, el arte de enseñar en grande. Para el año 1654 crea el *Orbis Pictus*, considerado el primer libro de ilustraciones para niños. Nuevas concepciones de la infancia fueron defendidas por Rousseau con su Libro *El Emilio* escrito en el 1763. Una nueva visión y acogida. Rousseau se planteaba el rostro del niño de manera diferente. “A Rousseau le interesa ciertamente que el educador conozca bien al sujeto que debe educar, es decir, el niño y las ciencias humanas, entonces nacientes podían contribuir útilmente a esa investigación. Sin embargo, el educando no es para él más que un sujeto, es decir, un ser libre, reacio a todo intento de determinación a priori de lo que es y puede llegar a ser: “Ignoramos lo que nuestra naturaleza nos permite ser” (Soëtard, 1994, p.5). En el *Emilio* o la educación Rousseau define lo que entiende es la educación:

El oficio que quiero enseñarle es el vivir. Convengo en que cuando salga de mis manos no será ni magistrado, ni militar, ni sacerdote será primeramente hombre y sabrá serlo, si fuere necesario tan bien como el que más (...). El verdadero estudio nuestro es el de la condición humana. Aquel de nosotros que mejor sabe sobrellevar los bienes y males de esta vida, es, a mi parecer el más educado; de donde se infiere que no tanto, en preceptos como en ejercicios consiste la verdadera educación (...) nuestra educación empieza cuando empezamos nosotros; la nodriza es nuestro

primer preceptor. Por eso la palabra *educación* tenía antiguamente un significado que ya se ha perdido, quería decir alimento (Rousseau, 2000, p.16) (<http://www.educ.ar>).

María Montessori (2004) aporta desde una forma diferente a la visión sobre la acogida del otro. Ella describe al niño de la siguiente manera: “El niño es verdaderamente un milagro, y el que enseña debería sentir este milagro”. “Debemos aprender de él y servirlo del mejor modo posible”. Explica que los adultos ponemos obstáculos a los niños de diversas maneras. Al explicarlo hace clara nuestra responsabilidad para establecer ambientes de acogida placenteros.

Estos obstáculos que a menudo interponemos al niño, nos hacen responsables de anomalías que lo acompañaran toda la vida. El trato con el niño debe ser sumamente apacible y sin ninguna violencia, porque a menudo no nos damos cuenta de nuestra dureza y violencia. Debemos vigilarnos. La preparación para la educación es un estudio de nosotros mismos; y la preparación de un maestro que tiene que ayudar a la vida implica bastante más que una simple preparación intelectual; es una preparación del carácter, una preparación espiritual.

(file:///C:/Users/Maria/Desktop/mente_absorbente_montessori.pdf).

En la edad media la imagen de la discapacidad en un infante representaba fragilidad y “no se contaba para ser parte de la vida adulta” (Ariès, 1962, p.128). Parodi (2003) explica que el retardo mental severo fue razón para el abandono y abuso de los niños, “se les rechazaba sistemáticamente muchas veces eran eliminados desde la primera infancia”. A esta etapa se le llama de rechazo o exterminio, seguida por una etapa de ridiculización por resultar “individuos de baja categoría”. La etapa de asistencia caritativa se desarrolla ante la visión del cristianismo desde la base de los “principios éticos de amor fraternal”, de que todos hemos sido creados por el mismo Dios. Surgen obras de ayuda para aquellos con necesidad física desde el nacimiento con trastornos emocionales o marginación social.

Durante la segunda mitad del siglo XVIII hasta la primera década del siglo XX se desarrolla la época de intervención educativa y cuidado profesional, donde se desarrolla la posición “hacia una modalidad educativa más eficiente y abierta a la comprensión de las potencialidades y limitaciones humanas, (...) hacia el trato terapéutico y moralmente decente.” Después de la segunda guerra mundial surge el debate y la lucha por la no discriminación y el interés por las necesidades especiales y la población excepcional desde el derecho civil. (Parodi, 2003, p. 24-27). En el año 1977 La ley IDEA, *Individuals with Dissabilities Education Act* 94-142 establece que los niños con impedimentos deben ser tratados como todos los ciudadanos, enfatizando que los servicios educativos deben ser diseñados desde sus necesidades. Esta ley hace mandatoria la Educación Especial en los Estados Unidos (Heward, 2000, p. 16-17).

El reporte del Fondo de las Naciones Unidas, UNICEF, de mayo de 2013 sobre el Estado Mundial de la Infancia en materia de la discapacidad en la niñez, presenta la necesidad en un cambio de percepción hacia quienes conforman parte de esta población la cual hay que dejar de excluir. “Cuando no tomamos en consideración a estos niños, les privamos de las oportunidades que necesitan para convertirse en miembros valiosos de sus sociedades” (UNICEF, 2013, p. iii). La guerra es una de esas razones. Desde 2005, los niños han constituido cada año el 20% o 30% aproximadamente de todas las bajas producidas por las minas terrestres, los restos de municiones en racimo y otros restos explosivos de guerra (UNICEF, 2013, p.55). Las consecuencias físicas de la guerra no permiten que los niños que enfrentan una discapacidad puedan movilizarse y hacer su vida escolar pues no pueden caminar y no tienen vehículos para movilizarlos. Un rostro triste.

Reclamar el espacio hacia la acogida representa el trabajo en contra de “la institucionalización, el abandono o el descuido” (...) ante la falta de afirmaciones e interés por los niños con discapacidades “se mantendrá el menoscabo de los derechos de los niños y niñas con discapacidad, que seguirán siendo víctimas de discriminación, violencia y abuso” (...) y “continuarán excluidos de la sociedad”

(UNICEF, 2013, p.1). La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en su artículo 8 indica que hay la obligación de “luchar contra los estereotipos, los prejuicios y las prácticas nocivas respecto de las personas con discapacidad, incluidos los que se basan en el género o la edad, en todos los ámbitos de la vida”. <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Por ejemplo el informe revela que las niñas con discapacidad se enfrentan a una “doble discapacidad” por razones de género, por lo que se hacen doblemente vulnerables. Esto se traduce en exclusión por razones de menor oportunidad de educación, atención y alimentación hacia las niñas. (UNICEF, 2013, p.1). Olga Montufar Contreras presidenta de la Fundación Paso a Paso, una organización multicultural que promueve la integración social de los indígenas con discapacidades en México. Es hija de una mujer sorda. Recibió formación de ingeniería y tiene una maestría en Políticas Sociales y Desarrollo explica que:

los jefes de los clanes determinan las funciones que deben desempeñar las niñas y los niños desde su nacimiento, y, en caso de que padezcan alguna discapacidad, la idea generalizada es que enviarlos a la escuela supone una pérdida de tiempo, además de una carga económica excesiva para la familia. Mucha gente cree que las personas con alguna discapacidad como yo somos objetos rotos que no servimos para nada, incluso si se nos arregla provisionalmente. La situación es aún peor para las niñas con discapacidad, ya que para nosotras es más difícil que para los niños obtener permiso para estudiar (UNICEF, 2013, p.73).

Dirigirse de la integración a la inclusión implica que la niñez tenga la oportunidad de participar de procesos educativos de calidad en conjunto con los niños de la corriente regular. Es decir:

los niños y niñas con discapacidad no deben considerarse ni tratarse como simples beneficiarios de desembolsos caritativos. Tienen los mismos derechos que los demás niños; por ejemplo: a la vida; a las oportunidades que se derivan de una buena atención, de la salud, una nutrición adecuada

y una educación de calidad; a expresar sus puntos de vista; a participar en la toma de decisiones; y a gozar de la misma protección bajo la ley. Son el eje de los esfuerzos destinados a construir sociedades inclusivas y equitativas, no solo como beneficiarios, sino también como agentes de cambio. Al fin y al cabo, ¿quiénes mejor que ellos para comprender sus necesidades y evaluar la respuesta? (UNICEF, 2013, p.3, 9).

El informe explica que como sistema de sobreprotección y para evitar el ostracismo (aislarse de la vida pública), las familias renuncian de inscribir e informar los casos de niños con discapacidad al nacer. “Los niños así excluidos son desconocidos para los sistemas sociales, educativos y de salud y, por lo tanto, pierden el acceso a estos servicios, a los cuales tienen derecho” (UNICEF, 2013, p.2). La sociedad civil tiene el llamado a exigir servicios gubernamentales y educar para que se apruebe legislación dirigida a la protección de la niñez. También es parte de los propósitos crear alternativas para que estas, no se conviertan en letra muerta. De ser contrario denunciar de manera activa para evitar atropellos. “La discriminación sobre la base de la discapacidad es una forma de opresión. Establecer un derecho claro y con base jurídica a recibir protección contra la discriminación es fundamental para reducir la vulnerabilidad de los niños y niñas con discapacidad” (UNICEF, 2013, p.77).

Sin embargo, esto no es suficiente. Desde mi visión como investigadora la sociedad civil tiene una misión de mayor envergadura entre sus miembros: trabajar por la acogida del rostro del otro es trabajar por la paz, divulgar la visión respecto a la inclusión como una práctica cultural común y permanente. Es un modelo que acepta las diferencias y dirigir esfuerzos a entender que todos somos parte vital para eliminar la discriminación y fomentar la acogida. Es apremiante una actitud diferente. La llamada hacia la acogida para que la niñez se observe desde un solo conglomerado donde se entiende y aceptan las diferencias. Todos participando juntos tengan o no discapacidades. Reconocer que desde la particularidad tienen necesidades diferentes que pueden ser atendidas. Otra llamada

Es parte del esfuerzo involucrarse en currículos y programas que garanticen medios y servicios para protegerlos del abandono en la medida en que crecen. El informe menciona que en 17 diferentes estudios los niños y niñas con discapacidad presentaban un riesgo considerablemente mayor a experimentar violencia, siendo 3.7 veces más proclives a padecer modalidades combinadas de violencia, 3.6 veces más proclives a ser víctimas de violencia física y 2.9 veces más tendentes a padecer violencia sexual” (UNICEF, 2013, p.44).

Es importante destacar que el informe en referencia en su capítulo 6 explica la medición de la discapacidad como un desafío. Establece que se dirijan esfuerzos a que las naciones tengan información certera acerca la población con discapacidad bajo el argumento de que una sociedad equitativa se consolida cuando su niñez con discapacidad está incluida y se hacen “visibles por medio de una recopilación de datos y análisis sólidos”. Señalan que es preciso tomar en cuenta los factores sociales y medioambientales en los procesos de evaluación (UNICEF, 2013, p.63). La cultura también es parte al determinar lo que se considera patrones normales de desarrollo. Establecen la diferencia explicando que un estudio realizado por Lansdown (1996) y sus colaboradores, presentado en el vol. 74, no. 3 del Boletín de la Organización Mundial de la Salud explica que:

el 50% de las niñas y los niños de las zonas urbanas en la India “sabían usar una taza” cuando tenían alrededor de dos años y medio de edad, mientras que en Tailandia los niños conseguían eso mismo a los 10 meses aproximadamente. Por lo tanto, es importante hacer una evaluación de la población infantil, contrastando los valores referenciales apropiados a las circunstancias y costumbres locales (UNICEF, 2013, p.64).

Indican que por ejemplo la escala Weschler y Griffith de desarrollo mental no pueden utilizarse de manera común en todos los países. Estas fueron realizadas en países con población de ingresos altos (UNICEF, 2013, p.64).

Hay preocupación en que en países de bajos ingresos el personal no esté adiestrado para reconocer los signos de discapacidad. Por falta de información

puede crearse el concepto erróneo de que la discapacidad no es una prioridad mundial por falta de estadísticas precisas. Son necesarios instrumentos de recopilación fieles al desarrollo evolutivo de la niñez, así como medios que recopilen información sobre la nutrición, accesibilidad a servicios educativos y de desarrollo. Es necesario instrumentos para identificar qué tipo de servicios necesitan las comunidades, los obstáculos para vencer tales como miedo a y sus progresos en la intervención. Así como el apoderamiento.

La falta de reconocimiento y acogida del niño, podría representar hoy día la falta de tolerancia hacia la diversidad y a las particularidades que se evidencian en el periodo de desarrollo. La mirada hacia el rostro del otro debe dirigir nuestra atención a identificar las necesidades de cada uno y trabajar por ellos. Chaeli Mycroft, galardonada con el Premio Internacional de la Paz de la Infancia de 2011 indica que:

si la gente de todo el mundo pudiera cambiar su actitud hacia la discapacidad pasando de la piedad, vergüenza e inferioridad a otra postura de generosidad, aceptación e igualdad, se verían sorprendentes progresos. Las actitudes positivas pueden conducir a mejorar la accesibilidad, del mismo modo que la inaccesibilidad expresa la opinión de que las necesidades de las personas con discapacidad son menos importantes que las de quienes no las tienen, una actitud de consecuencias negativas para las personas con y sin discapacidades (UNICEF, 2013, p.61).

La historia revela que existe entendimiento científico desde las realidades de las diversas condiciones que pueden afectar a la niñez. Hoy día se realizan esfuerzos científicos para la búsqueda de alternativas para la infancia y conocer con prontitud la serie de necesidades especiales que surgen. Las formas avanzadas de tecnología, tales como la resonancia magnética nos permiten tener imágenes del cerebro de manera rápida y precisa, conocer las estructuras neurales y sus interconexiones, patrones de ondas, función y actividad para entender la diversidad y reconocer deficiencias con prontitud. Desde el conocimiento sobre el desarrollo típico o atípico, lo fundamental es promover un proceso de inclusión

desde muy temprana edad. Desarrollar al máximo las capacidades del niño para que reciba trato digno y servicios que lo ayuden a participar en la sociedad desde sus particularidades, se vuelve el esfuerzo común de los maestros y las familias en conjunto para que reciba un buen cuidado.

En Puerto Rico existe el Programa de Intervención Temprana, Avanzando Juntos que provee servicios a niños desde el nacimiento hasta los tres años que, al ser evaluados, se hacen elegibles si presentan retraso en el desarrollo. Los servicios se ofrecen en el ambiente natural del niño en trabajo conjunto con personal calificado de diversas disciplinas y la familia. El infante es acogido y en un esfuerzo conjunto se desarrolla un Plan individualizado de Servicios a la Familia (PISF). Los servicios disponibles incluyen las siguientes áreas: terapia física y ocupacional, patología de habla y lenguaje, audiolología y nutrición, entre otros. Estos servicios son ofrecidos en el ambiente natural del infante maternal ya sea en el hogar o en el centro de cuidado integrando a las familias y a los adultos que se encargan de cuidar al niño.

Las maestras de infantes y maternales que trabajan en programas de cuidado subvencionados por el Programa para el Cuidado y Desarrollo del Niño en Puerto Rico, tienen la responsabilidad de evaluar en conjunto con la familia los progresos del niño mediante el sistema Ages and Stages Questionnaire, *ASQ*. El cuestionario, que agrupa 30 preguntas por meses y áreas de desarrollo, se utiliza para realizar cernimiento y monitoría a los niños en sus actividades diarias para determinar posibles retrasos en el desarrollo para referir a los servicios más adecuados. La idea es establecer con premura un marco donde las deficiencias sean vistas de manera temprana para ayudar al niño y a la familia a realizar el mejor cuidado para el niño. Acoger sus necesidades particulares es acercarse al otro.

El rostro del cuidado ante el desarrollo de apego y vínculo emocional

El niño llega al mundo trayendo consigo, formidables capacidades para establecer relaciones humanas; se convierte inmediatamente en participante en la constitución de sus primeras y esenciales relaciones; su

equipo social (vista, movilidad, olfato, etc.) es extraordinario pero inmaduro (como es lógico); por lo cual sólo se destacarán los acontecimientos que tienden a establecer una relación interhumana, una comunicación e intercambios emocionales en las acciones sociales mutuas durante los primeros seis meses de vida, cuando el lactante se halla tan intensamente referido al mundo de estímulos humanos que le proporciona su madre o la persona que la haga a veces de ésta. (Herrera, Becerril, Montesinos & Cruz, 1999, p. 62).

Múltiples sectores reclaman la estabilidad emocional de la niñez a través de relaciones seguras y permanentes. Ese es el rostro que deseamos. Los estudios del Dr. John Bowlby, inicialmente realizados con el apoyo de la Organización de las Naciones Unidas, indican la importancia del apego a temprana edad en el desarrollo humano. Su proyecto de investigación genera un giro paradigmático hacia el desarrollo de la sensibilidad a través de las relaciones. Su línea de investigación actual revela que la formación desde la niñez necesita de relaciones familiares significativas positivas, y de relaciones de cuidado para la estabilidad emocional del niño. Moneta (2014) expone que desde el 1988, “Dr. Bowlby afirma que la capacidad de resiliencia frente a eventos estresantes que ocurren en el niño es influida por el patrón de apego o el vínculo que los individuos desarrollan durante el primer año de vida con el cuidador, generalmente la madre, aunque puede ser otra persona” (Moneta, 2014, p.265). A través de la teoría del apego se reconoce que el desarrollo socioemocional depende de las relaciones seguras que el infante establezca con sus cuidadores.

El estado emocional de un infante maternal puede facilitar o inhibir su aprendizaje. La hormona del estrés, cortisol, desencadena una serie de eventos que afectan todo el organismo. (...) Puede causar que aumenten los niveles de adrenalina (norepinefrina y epinefrina) la presión sanguínea, los latidos del corazón y el colesterol (...) así como efectos dañinos en órganos y sistemas del cuerpo (Álvarez, 2006, p.186)

La región emocional es el sustrato en el que se desarrolló y evolucionó el cerebro humano, racional, y siguen estando vinculados por miles de circuitos neuronales. Por ello, los centros de emoción poseen un extraordinario poder de influencia en el funcionamiento global del cerebro. (...) la amígdala constituye de hecho una especie de depósito de la memoria y significación emocional. (...) La amígdala puede albergar y reactivar repertorios de recuerdos sin darnos cuenta de por qué lo hacemos, sin la menor participación cognitiva consciente. Asimismo, cuanto más intensa es la activación de las neuronas de la amígdala, más profunda es la impronta y más perdurable. (...) Ledoux ha llegado a la conclusión que las relaciones y los encuentros amor-desamor que el niño mantiene con sus cuidadores durante los primeros años constituyen un auténtico aprendizaje emocional (1993). La neurona no madura en el vacío, sino en el contexto sociocultural (afectivo, frío, agresivo, etc.) que puede ser negativo u optimizante y cuyos efectos le acompañaran, en parte, durante toda su vida (Alonso-Geta, 2007, p.26-27).

El Dr. Allan Shore (2014) profesor de la Universidad de UCLA David Geffen School of Medicine, investigador en el campo de la neuropsicología, neuropsiquiatría y neurociencia afectiva en su conferencia *The most important years of life: our beginnings* en Oslo Noruega el 28 de septiembre de 2014 y entrevista grabada en video titulada *The neurobiology of a secure attachment* (2011) explica la génesis e importancia del apego, las relaciones seguras y el desarrollo emocional. El apego es una combinación de la predisposición psicobiológica del infante que está genéticamente codificada y la experiencia que el infante tenga con el cuidador. Las partes en desarrollo más importantes durante el primer año son aquellas que están relacionadas al área emocional y social del niño. Que están integradas en la relación de apego.

El sistema genético que codifica las conexiones en la parte superior del cerebro está involucrada en las funciones socioemocionales en el sistema límbico. Estos genes se influncian por las hormonas que están estimuladas en la relación

de la madre con el niño. Cuando la madre y el niño están en una danza diádica ambos sistemas psico biológicos se coregulan entre uno y otro. El sistema endorfinico regula los genes al igual que el cortisol. Sabemos que el sistema endorfinico regula los genes positivamente y que el cortisol, hormona del estrés también influye. Los genes se están programando durante el primer año. La relación de apego regula directamente el gen o los genes, mientras se codifican las proteínas. La maduración neurológica es dependiente de la experiencia. Aquí es cuando naturaleza y cuidado se unen. El primer ambiente para el gen es encontrado en la relación socio biológico entre la madre y el niño (Shore, 2011, 2014). Este es el reconocimiento del otro en la formación de una relación segura de apego y vínculo socioemocional.

La experiencia es la mejor manera para formar relaciones con cada cuidador. Es necesario cierto tipo de experiencia para que el cerebro crezca. Si las experiencias son positivas y reguladas tendremos una situación óptima y la potencialidad de los genes llegará al mayor grado de satisfacción. Los niños deben tener relaciones continuas con un cuidador permanente con el cual establezcan lazos duraderos. La figura de apego puede ser una persona que no sea la madre. Esto influye en el bienestar cuando el cuidador nunca es abrupto y controlador. Por el contrario presta al infante atención sensible, apropiada y predecible, lo considera una verdadera persona y se esfuerza para que este se comuniquen (Shore, 2011, 2014).

La alegría es clave para el apego. A través de la alegría y el disfrute se forma un sistema diádico en el cual el adulto y el niño se auto coregulan interactivamente y existen altos niveles de emoción positiva. La relación de apego es un mecanismo interactivo para generar altos niveles de afecto positivo es alegría y diversión. Por medio de ésta disposición el bebé empezará a desarrollar una relación de seguridad y confianza. El cuidador se muestra en armonía, y en esta forma el bebé desarrolla el sentido de apego seguro y autoestima alta. El cuidador busca maneras de limitar la agresión al empatizar con el otro. Reconoce

lo que el infante está sintiendo. Parte de la premisa de que cuando les causamos daño a otros es incómodo para nosotros (Shore, 2011, 2014).

Uno de los descubrimientos en estos últimos cinco años es que el cerebro no continúa creciendo, el cerebro se organiza, se desorganiza y se reorganiza. La desorganización hace que mueran neuronas y se desconecten sinapsis. Es una situación de ganar o perder células que están alambradas. Aquí es que la parte social emocional y el ambiente enriquecido se vuelven más importantes. Hay algo que el cerebro humano necesita del contacto del otro ser humano para que el cerebro crezca. Por tanto se hace necesaria la relación con un cuidador que da al niño la oportunidad de ir hacia adelante en una relación de confianza. De esta manera él bebé tiene un modelo positivo para establecer una amistad y relación duradera (Shore, 2011, 2014).

No todos los cuidadores están preparados para dar cuidado sensible y responsivo para que el bebé establezca apego seguro. Es decir, que una relación de apego inseguro puede quedar establecida en el tiempo en que el cerebro se codifica y se desarrollan los patrones de conexión para establecer nuevas relaciones en un futuro. Las conexiones que se realizan en este momento tienen la tendencia a convertirse en el modelo interno dominante. El ambiente se vuelve dominante en los humanos para las funciones sociales y emocionales. Para el proceso de formación emocional y el desarrollo de la empatía y como leer las intenciones de otros.

Shore (2011,2014) concluye en sus presentaciones lo siguiente:

- La relación diádica de mutua relación que establecen el niño y el cuidador en los primeros años de vida tienen impacto directo y efectos duraderos en el desarrollo del cerebro del niño.
- La relación primaria, la que la mamá tienen con el niño, actúa como un modelo, y moldea permanentemente la capacidad individual para entrar eventualmente en relaciones emocionales.

- La relación de apego moldea la habilidad del niño para comunicarse con la madre y con otros seres humanos.
- La tarea esencial del primer año de vida es la co-creación del apego seguro y el enlace entre la comunicación emocional entre el infante y su cuidador primario.
- Uno de los más grandes descubrimientos en el campo neurocientífico es la implicación que tiene el rol del cuidado temprano materno y la modificación epigenética del genoma en el desarrollo temprano del cerebro del niño.
- El desarrollo del cerebro necesita de experiencias sociales epigenéticas. Las interacciones genético ambientales entre “madre naturaleza” y “madre crianza” se combinan para darle forma a la naturaleza humana en la cual es necesaria la experiencia. El geno se afecta por el ambiente social. Esta es la razón para entender que es necesaria la experiencia socioemocional.
- Los eventos que ocurren durante la infancia, en especial las transacciones con el ambiente social, son indeleblemente impresas en las estructuras que están madurando en los primeros años de vida.
- Las experiencias tempranas moldean el desarrollo de las capacidades adaptativas así como la vulnerabilidad para la resistencia a futuras formas particulares de patología. Esta experiencia influye profundamente la formación del yo y la organización emergente del sistema integrado el cual es estable y adaptativo (Shore, 2011, 2014).

Él bebé comunica sus estados emocionales (por ejemplo alegría y excitación, intereses) y sus estados emocionales negativos (miedo y coraje) y el cuidador es parte de la regulación de emociones del niño. En conclusión, las etapas tempranas de la formación humana son críticas por que contienen en sí mismas la representación de nuestro futuro posible, en ellas se modelan el potencial de extensión de desarrollo de nuestra identidad individual y colectiva. (Shore, 2011).

El cuidador que quiere establecer una relación de apego reconoce el llanto del infante maternal como un signo para descubrir sus ansiedades, necesidades y deseos y desarrolla estrategias para bajar sus niveles de ansiedad. Sin perder tiempo tiene una respuesta afectiva para el niño convencido de que puede aportar a que intercambie las lágrimas por alegría. La historia amplía la idea de cómo para algunos era considerado el llanto. DeMause (1974) recopila narraciones y hace descripciones sobre lo que significaba para los adultos el llanto de los niños en la época media. Hace esta cruda descripción. “El niño se consideraba un engendro si lloraba o tenía otras exigencias (...) si lloraba cometía un pecado y si lloraba al ser bautizado dejaba salir de si al demonio” (DeMause, 1974, p.28). Al pasar de los años se reconoce que el llanto es uno de los “medios de comunicación más tempranos del niño, que forma parte de la naturaleza humana” (Pleschette Murphy, 2015, p.1). No una representación de algo impuesto de manera maliciosa deliberadamente o inherente a algún propósito maligno tal como se pensaba.

Wolf 1969 en Papalia (1998) indica que el llanto tiene cuatro patrones: llanto de hambre, llanto de ira, llanto de dolor y llanto de frustración (Papalia, 1998, p.249). El llanto se clasifica en fisiológico, excesivo primario y secundario. El llanto fisiológico es aquel que se desarrolla por una petición, si no es atendido se puede tornar excesivo. El llanto excesivo secundario es al “cual se le encuentra causa”, contrario al excesivo primario donde, a pesar de haber cumplido las necesidades, el niño puede llorar intensamente por un total de tres horas” (Herrera, Becerril, Montesinos & Cruz, 1999, p. 62).

La Dra. Ana M. Parrilla Rodríguez, MD, MPH, FABM (2013), indica que Los detractores de la crianza con apego aconsejan a los padres dejar al niño llorar para que no los manipule. Los cuidados del niño hoy día requieren del entendimiento del adulto y la observación exhaustiva para entender las necesidades del infante maternal. Debemos alejarnos de conductas que nos pueden hacer pensar que el niño tiene “demandas excesivas o irrazonables.” Un término aceptable y libre de prejuicios para el niño que demuestra llanto intenso

y constante es “bebé de alta necesidad”. Este término nos indica que el infante y maternal necesita del cuidador un deseo incansable de trabajar, para identificar genuinamente que necesita el infante y maternal más allá de tener hambre (draparrilla.com /llanto bebehtml0).

La Dra. Ana M. Parrilla Rodríguez, MD, MPH, FABM (2013) indica que el bebé y quien lo atiende están estrechamente vinculados. Yo añado cuando se entiende su rostro desde la formación de relaciones seguras. La Dra. Parrilla explica que cuando acudimos a nuestros bebés a la primera señal de llanto le damos el mensaje de que papá y mamá están ahí para cuidarlo y amarlo. Le demostramos que somos capaces de comunicarnos adecuadamente con él y que sabemos entender sus mensajes con razón, amor y sensibilidad. No hay duda de que estamos ayudando a desarrollar seres humanos más seguros de sí mismos y deseosos de dar lo que recibieron a manos llenas (draparrilla.com /llanto bebehtml0).

Según Michnik & Hirsh Pasek (2000) los bebés lloran porque se sienten mal y no porque piensen que el llanto los ayude a calmarse. Ante las demandas no casuales por las que ocurre el llanto. Además del llanto, otro de los temas que está relacionado con el apego y el desarrollo de relaciones seguras es el amamantamiento. La historia tiene mucho que decir sobre este tema. Marie France Morell (2015) historiadora de la primera infancia en un reportaje visual *Las nodrizas: Historia de la lactancia materna* (Daily Motion), explica que en la nodriza recaía la responsabilidad de amamantar al niño. “Posición social y amamantamiento no eran compatibles”. El pensamiento común era que las damas aristócratas, al estar en fiestas, producían leche caliente y por consecuencia no sería de calidad. Entonces separarse del niño al inicio de la vida y confiarlo a una nodriza para que lo amamantara era considerada una buena práctica.

Hoy día reconocemos la importancia de la relación diádica entre madre e hijo en el primer año de vida y su importancia hacia el desarrollo. Marie France Morell, (2015) historiadora de la primera infancia explica que “mandar a amamantar a un niño no significaba que te querías deshacer de él”, la regla era

“identificar a la mejor nodriza para reemplazar a la madre.” Los niños se mantenían con las nodrizas en el campo. Se consideraba que la mejor nodriza era aquella que hubiera parido un niño en vez de una niña. Debía ser morena entre los 25 a 35 años. Las rubias se pensaban con piel y pechos frágiles. No debían ser pelirrojas, pues se las describían como mujeres de sangre caliente. A través del tiempo la costumbre de la nodriza se hace parte de la gente de la ciudad, y empiezan a imitar a la clase acomodada para ganar posición y hacían bien al niño al retirarlo de la ciudad. Las campesinas movidas por la pobreza, ofrecían sus servicios de amamantamiento. “El fenómeno es impresionante para el 1780 de cada 22,000 niños 20,000 salen al campo y no vuelven a ver a sus padres hasta dos años más tarde” (<http://www.bing.com/videos/search?q=las+nodrizas%3e+historia+de+lactancia+materna>)

El reportaje indica que era establecida toda una empresa económica a través de los servicios de las nodrizas, se crea una oficina de nodrizas, con un director que cobraba y pagaba por los servicios. Las nodrizas tenían que cumplir con un certificado de buenas costumbres. Conservaban un registro, el cual muchas veces se perdía. Muchos niños comienzan a morir, puesto que las nodrizas trabajaban el campo y tenían varios niños a su cargo y tenían prácticas de cuidado inapropiadas. Para la nodriza no ser castigada en caso de muerte del niño, sustituía a un niño por otro. Muchas veces pedían dinero aunque el niño hubiera muerto. Esta situación hace que se comience a desconfiar de las nodrizas campesinas (<http://www.bing.com/videos/search?q=las+nodrizas%3e+historia+de+lactancia+materna>).

Tucker (1974) explica que para el siglo XVI se comienza a difundir la idea de que la leche de la madre era mejor. Los cambios en el cuidado físico se comienzan a palpar, “se atribuye mayor valor al niño y se pone mayor empeño en complacerle atendiendo a su bienestar físico y procurando su felicidad.” Una nueva conciencia estaba emergiendo (deMause, 1974, p. 272, 285). Para el siglo 19, ante las ideas de Rousseau, las grandes damas comienzan a amamantar. Sin embargo, en la clase burguesa se intensifica el tener a la nodriza en el hogar, las

cuales se mantenían hasta el destete del niño. Una vez el niño tenía relación de apego con su cuidadora principal. Lo que hoy sabemos hoy que tiene consecuencias en el desarrollo emocional del infante.

Katherine Rollet (2015), historiadora de la primera infancia, explica que cuando aparece el biberón el cuidado cambia. Inicialmente se utilizaban biberones planos y de vidrio. Resultaron muy peligrosos. La forma del biberón con dos aberturas no permitía la fácil higienización convirtiéndose en un nido de bacterias. Para el 1870 cambia el estilo del biberón. Sin embargo, se comenzó a utilizar la práctica de utilizar la leche de vaca directamente con agua sin hervir, lo que provocó muchas muertes. A finales de los 1800 la mentalidad va dirigida a que la mujer tome rol de madre y se tengan todas las atenciones posibles con los niños. Los políticos estaban muy preocupados por el índice demográfico bajo y se evidencia una lucha en contra de la mortalidad infantil. Por la preocupación sobre la mortalidad infantil y la desnutrición surgen las instituciones llamadas *Gotas de Leche*, o consultorio para lactantes donde se repartían botellitas esterilizadas considerados biberones seguros. Este movimiento llegó a España para el 1904. Eventualmente los cambios industriales y la guerra hacen que las mujeres trabajen en las fábricas y surgen las guarderías (<http://www.bing.com/videos/search?q=las+nodrizas%3e+historia+de+lactancia+materna>).

DeMause (1974) expone que para el siglo XVIII el niño medio, de padres acomodados, pasaba sus primeros años en casa de un ama de cría, volvía a su hogar para permanecer al cuidado de otros sirvientes y salía de él a la edad de siete años para servir, aprender un oficio o ir a la escuela, de modo que el tiempo que los padres con medios económicos dedicaban a criar a sus hijos era mínimo (DeMause, 1974, p.59). Ésta se convirtió en la “1a forma de abandono institucionalizado predominante” (DeMause, 1974, p.61). Muy contrario a esta postura, hoy día reconocemos la importancia de las relaciones con los padres y cuidadores.

La *Liga de la Leche Internacional* es una organización no gubernamental, sin fines de lucro, religiosos o políticos, que promueve y apoya la lactancia materna con un estilo de crianza que valora la maternidad. Es el organismo defensor de la lactancia. Está presente en más de 85 países, fue fundada en 1956 y es la organización más antigua y grande en su género. Tiene status de Organismo No Gubernamental (ONG) en la Organización de las Naciones Unidas. Explican que existen beneficios emocionales en la lactancia:

el cuerpo de una mujer que está lactando produce oxitocina, conocida también como “la hormona del amor”, ya que despierta en la madre una sensación de bienestar y sentimientos muy fuertes de cuidar, amar y proteger a su bebé. Esto la ayuda a responder mejor a las necesidades de su hijo o hija. Otra hormona que producen las madres lactantes es la prolactina, la cual la ayuda a estar más tranquila y relajada (http://www.lli.org/lang/espanol/ncvol14_2_02.html).

Hoy día se reconoce la lactancia como un proceso que desarrolla una relación cercana y afectiva. Lothrop (1999) indica que en el año 1990 la OMS y la UNICEF desarrollan la Declaración Innocenti sobre la protección, el fomento y la ayuda a la lactancia natural y el Decálogo de la lactancia natural con éxito. Se trata de impedir que los fabricantes de fórmulas envíen sus productos a las áreas de maternidad (Lothrop, 1999, p.27).

En Puerto Rico la Ley Núm. 427 del 16 de diciembre de 2000, la cual entra en vigor el 16 de marzo de 2001, conocida como “Ley para Reglamentar el Período de Lactancia o de Extracción de Leche Materna” establece que en Puerto Rico la madre lactante tiene el derecho “de lactar a su criatura durante un período de media (1/2) hora dentro de la jornada de trabajo para, en aquellos casos en que el patrono tenga un Centro de Cuido en sus facilidades, ir a lactar a la criatura; o para extraerse la leche en un lugar habilitado a esos fines en el taller de trabajo. El periodo de media hora que se concede puede ser dividido en dos (2) periodos de quince (15) minutos cada uno.

El rostro del otro desde el desarrollo de relaciones seguras

Jean Knox (2013) estudia el trauma relacional temprano, el cual se entiende que ocurre no solo en contextos de trauma o abuso. Indica que Vander Kolk y d'Andrea (2010) establecen que dos terceras partes de adultos estadounidenses informan haber sufrido alguna forma de trauma relacional temprano. “Una característica esencial de los traumas relacionales”, tiene lugar cuando “él bebe se experimenta como incapaz de evocar una respuesta empática por parte del cuidador” y afloran “sentimientos de vergüenza” (p.506). Beatrice Beebe et al. (2010) describe que las madres que no han resuelto sus problemas emocionales de abuso o trauma, no logran ser empáticas con su bebé e involucrarse y ayudarlos a resolver su sentido de angustia, pues no han resuelto su propia angustia ni son capaces de regularse. Explica que por esta razón un infante de cuatro meses puede desarrollar patrones de apego desorganizado. (Jean Knox, 2013, p.493).

Este contexto evoca contenido en dos direcciones. El primero en términos culturales. El adulto dice: “déjalo solo, no lo cojas que él no llora sangre”, refiriéndose a un niño que llora profundamente pues su padre lo acaba de dejar en su lugar de cuidado. Obviando promover una relación segura. El contexto cultural en donde esto ocurre permite que el niño se quede solo, alejado para resolver su estrés del momento. Su ansiedad de separación se queda sin atender. Por otro lado evoca que el niño se queda solo, sin nadie, en inexperiencia física y emocional. Habituar al infante materno a la inexperiencia y abuso emocional tiene consecuencias en la salud mental del ser humano significa entregar el niño a sentir el abandono, privándolo de una relación auténtica y solidaria moralmente.

Los psicoterapeutas reconocen que los pacientes que vienen buscando ayuda tiene un factor común, han sido abusados o abandonados psicológica, emocional o físicamente desde la infancia. Este acto, realizado por parte de aquellas personas que más amaban y de las cuales dependían. Como ejemplo propone que la historia del psicoanálisis clínico comienza con el caso de estudio de Freud y Breuer y el estudio de caso de Anna 'O', Bertha Pappenheim a “cuyos

síntomas histéricos eran probablemente causados debido a los estados disociativos que se desarrollaban debido al estrés extremo provocado por cuidar a su padre agonizante, el cual puede haber abusado de ella sexualmente en su niñez” (Jean Knox, 2013, p.492).

Los neurólogos Singer y Lamm (2009), señalan que la empatía tiene las siguientes características: la simpatía, la compasión, el mimetismo que se define como “la tendencia a sincronizar automáticamente las expresiones afectivas, vocalizaciones, posturas y movimientos con los de otra persona”, el contagio emocional se entiende como la tendencia a capturar las emociones de los otros pero no necesariamente para imitar su expresión motriz. Proponen dos distinciones o conceptos, “feeling with” y el “feeling for” los cuales se traducen como “sentimiento con” y “sentimiento por” (Jean Knox, 2013, p.493).

Sugieren que la distinción fundamental es entre “sentimiento con” la otra persona cuando las emociones del observador reflejan el intercambio afectivo y “sentimiento por” la otra persona cuando las emociones del observador son inherentemente orientados al otro y así dan lugar a la compasión, la simpatía, y la preocupación empática. Cuando el sentimiento ocurre es entendido como el quedar absorto y la energía de la motivación del cuidador que indica Noddings y fue presentada en el primer capítulo.

David Elkind (2001) explica en su libro *The hurried Child: Growing up too fast too soon* quiere concienciar sobre cómo se presiona a los niños en el afán de apresurar los procesos de conocimiento. Discurre en explicar cuan a prisa se quiere llevar a la infancia y las consecuencias de este acto. Este andar a prisa tiene un efecto social cuyas consecuencias se observan, al compás del tiempo en el área socioemocional. David Elkind (2001) afirma que:

los psicólogos reconocen las emociones y sentimientos como la parte más compleja del desarrollo. Las emociones y los sentimientos tienen su propia sincronización y ritmo el cual no puede apresurarse. Crecer emocionalmente es complicado y difícil bajo cualquier circunstancia pero puede serlo especialmente cuando la conducta de los niños y su lenguaje

de apariencia de “adulto” mientras que sus sentimientos gritan “niño”. Parte de las consecuencias negativas de ajorar a los niños se hacen evidentes luego en la adolescencia, cuando las presiones por crecer de manera rápida chocan con prohibiciones institucionales (Elkind, 2001, p. 12).

Advierte el auge de programas tanto televisivos, dvd, que desarrollan todo un mercado de millones de dólares por los infantes. Argumenta la importancia de evaluar el uso del medio pues la televisión puede “inducir hábitos de pasividad que trabajan en contra del aprendizaje activo y el juego” (Elkind, 2001, p. xii). Entiende “el mejor regalo que puede darle un padre a un infante es involucrarlo activamente en actividades significativas” (Elkind, 2001, p. xii). Explica que al estar incrementando el sedentarismo la obesidad y la diabetes tipo 2 son problemas de salud tratados en los niños (Elkind, 2001, p. xv). Hace un llamado a convertirnos en “defensores” de los niños (Elkind, 2001, p. xxix).

David Elkind (2001) explica que la familia es “una escuela de relaciones humanas en la cual el niño aprende a vivir dentro de la sociedad” (Elkind, 2001, p.142). Explica que según los psicólogos y sociólogos hay cuatro enfoques ante la pregunta de qué hacen las familias para socializar a los niños:

- Aprendizaje social - explican que los niños aprenden “modelando” la conducta de los adultos. Dependerá de -como socializa la familia, ante las circunstancias de seguir las reglas, seguir la autoridad o por lo contrario, se atribuye la toma de libertades en contra de la ley.
- Modificación de conducta- la socialización está atada a recompensas y castigos.
- Socio cognitivos – Creen que las reglas varían en complejidad lógica. Por lo que la consecución de las reglas dependerá del nivel de comprensión del niño.
- Psicoanalistas- El niño se socializa por medio de la identificación e internalización (Elkind, 2001, p.142).

Elkind (2001) describe que “su propio contrato o modelo de socialización incorpora estos modelos en conjunto. La socialización presupone de manera inconsciente e implícita una expectativa recíproca por parte del niño y sus padres. La naturaleza de esas expectativas varían de acuerdo a la edad del niño y la sensibilidad del padre; la dimensión “cognitivo social” de la crianza es tomada en cuenta por el modelaje (Elkind, 2001, p.143).

El rostro de la infancia poniendo énfasis en el desarrollo de relaciones seguras es una forma de negarse al maltrato y la violencia. Cuando nos sentimos seguros estamos confiados y lo que transita en el interior es paz, calma, satisfacción y serenidad. Las interacciones emocionales con un cuidador confiable, predecible y responsivo crean sentido de seguridad como base para que el aprendizaje pueda desarrollarse (Lally, 2012). Los infantes necesitan cuidado basados en el desarrollo de relaciones seguras porque es esencial para fortalecer el ciclo de vida que le pertenece a su hoy que ya está en nosotros. Está latente a través de la riqueza humana que hemos acumulado. En esta relación única del adulto con el infante maternal se cultiva y comparte, lo que conformará su cuerpo tanto físico, social, emocional, espiritual, cognitivo y psíquico. Así da paso a una relación segura.

Santiago, (2007) expone que Pollock establece que en la sociedad de la edad media la dureza hacia los hijos no era la norma, “la relación entre padre e hijo se fundamentaba en el cariño y la preocupación por su desarrollo y bienestar”, refuta la afirmación sobre que los niños fueran fuertemente disciplinados por medio del castigo (Santiago, 2007, p.35). En contraste, deMause describe que la relación filial estaba marcada por el castigo corporal. El adulto percibía al niño como “un ser lleno de deseos, hostilidades y pensamientos sexuales proyectados del adulto” entendida esta visión desde el marco del pecado original en el cual el niño se percibía como manchado y corrupto (deMause, 1974, p. 24).

Para el siglo XVIII el castigo corporal era permitido por ley hasta sacar sangre (deMause, 1974, p.75). “Los impulsos de mutilar, quemar, congelar,

ahogar, sacudir y arrojar violentamente al niño se ponía por obra continuamente” (DeMause, 1974, p.56). La mutilación se hacía con el propósito de utilizar los niños para mendigar. La venta de niños en la época babilónica era legal y en la época medieval utilizaban a los niños como rehenes. Estos actos son la cara del maltrato y la explotación en nuestra sociedad y su efecto es perjudicial para el desarrollo de las relaciones seguras.

DeMause (1974) enmarca en tres tipos de reacción la relación de los adultos con el niño para describir las relaciones filiales y entender el comportamiento. Mediante la reacción proyectiva el adulto utiliza al niño para proyectar “los contenidos de su propio inconsciente” y de manera (...) “concreta e incisiva descargar sentimientos en otros. Por esta razón pegarle al niño era parte de la educación que se le ofrecía. Las proyecciones del adulto son depositadas en el niño cuando le pega. Desde la reacción de inversión el adulto entiende al niño como otra figura adulta, puede ser padre o madre para satisfacer sus necesidades. El adulto utiliza el castigo corporal al no ser satisfechas sus necesidades. Se le llama doble imagen cuando las reacciones proyectivas y de inversión se observan en conjunto” (deMause, 1974, p. 24)

Hemos ido entendiendo el maltrato o violencia física como violencia hacia el niño. El cuidado nunca debe estar sujeto a ningún tipo de violencia física pues tiene repercusiones emocionales. Santos (2015) explica que “existe una estrecha conexión entre la violencia que sufren los niños y su posterior paso por la justicia criminal”. El niño necesita del adulto comportamientos donde se exhiba la “reacción empática”, que es la capacidad mediante la cual el adulto se posiciona ante la necesidad del niño reflejando empatía sin mostrar proyecciones (deMause, 1974, p. 24).

Explica Santos Sacristán (2002) que para finales del siglo XIX se generan las “Primeras sociedades para la prevención de la crueldad” hacia los niños. (Santos, 2002, p.213). Las razones para su génesis son las siguientes:

(...) primero, las clases medias entendían la infancia cada vez más como la etapa más feliz de la vida que había que intentar prolongar; segundo, a

los niños comenzó a vérselos como víctimas no sólo de algo tan impersonal como el sistema industrial, sino de la crueldad de sus padres; y tercero, la filantropía que desplazó su esfuerzo misional a las zonas más pobres de las ciudades difundiendo un conjunto de imágenes con un inmenso poder propagandístico (Santos, 2002,p.213).

En Puerto Rico las cifras de maltrato son altas. La violencia manifestada en el maltrato físico o verbal tiene consecuencias en el desarrollo emocional de la niñez. Al igual que en otras áreas que preocupan y muchas veces se vuelven para muchos habituales por las cuales urge trabajar. Para el año 2010 el total de niños que viven en pobreza en Puerto Rico ascendía a 56.6%, ingreso menor de \$22,113 para una familia de dos adultos y dos niños (Nuestros Niños cuentan Puerto Rico 2012, *National Council of La Raza*, Libro de data). Por otra parte se registran en Puerto Rico 200 casos de maltrato de menores mensual y 1,724 casos fundamentados. Para el 2013 el Departamento de la Familia reportó tener 10, 677 de casos activos de maltrato, 6,825 niños removidos de hogares y 2,706 en hogares sustitutos. Durante el año 2011, 84% de las agresiones sexuales fueron a menores. Los nacimientos de madres adolescentes llegaban a 5,362. Estos datos se obtienen del *Informe Anual de Estadísticas Vitales Nacimientos, Matrimonios y Divorcios 2009 y 2010* del Gobierno de Puerto Rico, Departamento de Salud, Secretaria Auxiliar de Planificación y Desarrollo publicado en diciembre de 2012) (www.estadisticas.gobierno.pr).

En Puerto Rico la Ley Núm. 246 de 16 de diciembre de 2011 “Ley para la Seguridad, Bienestar y Protección de Menores” se establece para garantizar que los procedimientos en los casos de maltrato de menores se atiendan con diligencia. El artículo 2 indica que:

los menores tienen derecho a ser protegidos contra todas las acciones o conductas que les causen o puedan causar la muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico. (...) tienen derecho a la protección contra el maltrato y a cualquier abuso por parte de sus padres, de sus representantes legales, de las personas responsables de su cuidado así como de los

miembros de su grupo familiar, escolar y comunitario (...). Para los efectos de esta Ley, se entiende por maltrato de menores toda forma de perjuicio, humillación o abuso físico o psicológico, descuido, omisión o trato negligente, malos tratos o explotación sexual, incluidos las agresiones sexuales y la conducta obscena y toda forma de violencia o agresión sobre el niño, la niña o el adolescente por parte de sus padres, representantes legales o cualquier otra persona. ([www.lexjuris.com/lexlex/ Leyes2011/lexl2011246.htm](http://www.lexjuris.com/lexlex/Leyes2011/lexl2011246.htm)).

La Unesco describe que “hasta el S. XX la infancia no es plena y explícitamente reconocida como periodo con sus propias características y necesidades, el niño como persona, con derecho a la identidad personal, a la dignidad y la libertad.” Según indica la Declaración de los Derechos del Niño, 1959, la cual abre la discusión a la “nueva situación de la infancia desde el ámbito jurídico” (Dávila & Naya, 2003, p. 83).

El preámbulo de la Declaración de los Derechos del Niño, aprobada el 20 de noviembre del año 1959, reconoce el valor a la dignidad y a la persona humana del niño. Establece que “el niño, por su falta de madurez física y mental, necesita protección y cuidado especiales, incluso la debida protección legal, tanto antes como después del nacimiento” (ONU, 1959, párrafo 3). Como exigencia declara que “la humanidad debe al niño lo mejor que puede darle” (ONU, 1959, párrafo 5) y “el niño debe ser protegido contra toda forma de abandono, crueldad y explotación. No será objeto de ningún tipo de trata” (ONU, 1959, principio 9).

Los derechos son una “buena orientación ética para la salvaguarda de los Derechos Humanos” (Dávila & Naya, 2003, p. 83). Los cinco principios establecidos, originalmente, en la Declaración de Ginebra en el 1924 “fueron planteados desde una nueva ética a favor de la infancia” (Monestier en Dávila & Naya, 2003, p. 83). Incluyendo aspectos pensados desde la ayuda y protección a los niños “más que como sujetos de derecho” Dávila & Naya (2003) plantean que luego de la Segunda Guerra Mundial surge la Declaración de los Derechos del 1959. En sus diez principios subyace “el espíritu primero con respecto a los

valores éticos que deben presidir el reconocimiento de los derechos del niño (...).” Como aspecto innovador se utiliza el concepto «interés superior del niño», el cual implica abrir “la posibilidad de considerar a los niños como sujetos de derecho” (p. 83). Dávila & Naya, (2003) establecen que cuando se analiza el contenido de las declaraciones se está hablando de una nueva “ética sobre la infancia” Desde los derechos planteados en el «deber ser», que se utiliza en la primera Declaración se trata de “imperativos morales contenidos en los Derechos Humanos.” Muchas veces incumplidos por las Naciones uniéndose al “«pero» sobre las posibilidades de que tal derecho se lleve a cabo” (Dávila & Naya, 2003, p.104). Implicando una gran distancia entre el derecho, la puesta en práctica y la realidad de la infancia. Cuando esta nueva ética a favor de la infancia se contempla desde el «interés del adulto» tiene otra lectura, pues la infancia debe estar totalmente protegida y evitar riesgos.

Reflexiones y consideraciones respecto al cuidado del rostro del otro en la historia

Varias preguntas tiene que hacerse el cuidador ¿Qué me cuenta, necesita, pide el otro a través de su rostro? ¿Cuán consciente estoy de ello? ¿Me hago sensible para escuchar lo que se ve por medio de lo que el infante maternal hace? ¿Estoy dispuesto a asumir esta responsabilidad? ¿Cuánta relevancia le doy a la historia del infante maternal? ¿Entiendo los eventos que la conforman? ¿Lo visualizo como parte de la historia? ¿Me ocupo por entender los procesos históricos y culturales que afectan su rostro? ¿Qué reflejo veo de mí en él? ¿Qué sentimientos observa de mí como modelo? ¿Qué rostro deseamos?

El adulto que se desvive en el cuidado del otro, lo contempla, se extasía, y está fijado en reconocerlo desde una experiencia personal que se vuelve compartida para darse al otro, sostenida desde la responsabilidad de valorar el ser del otro como parte de la responsabilidad. Evidentemente para lo cual necesita sensibilidad y el profundo entendimiento del cuidado como función social y humana, ética. El que cuida a un infante maternal reconoce con premura y candidez esta unidad permanente y solidaria, de raíz ética. Reconoce el valor de

cuidar. Vista desde la praxis y mantenida desde la imagen del niño en el mundo con los otros en donde por consecuencia “ha tenido que adaptarse al proceso de crecimiento orgánico, al que se halla ligado también al crecimiento personal, de tal modo que aquí historicidad y naturaleza se interpenetran profundamente” (Jonas, 2004, p.185).

La infancia y su cuidado ha sido entendida a través de la historia la diversidad cultural y socio política. Pasados los acontecimientos a través de los siglos se revelan diversas visiones sobre el niño que por consecuencia tiene influencia en cómo se desarrollan las prácticas de cuidado, crianza y educación. Así como el desarrollo de las relaciones, los vínculos y la acogida. Los pensamientos filosóficos han forjado lo que en la actualidad encamina el cuidado de la niñez desde el engranaje conceptual y moral. Levinas nos abre una ventana de oportunidad para pensar y reconocer todo lo que podemos hacer por el otro el cual se puede acercar al “riesgo social”. Esta noción se utiliza para referirse a la prevención de la violencia, abandono, maltrato, desnutrición, entre otros. “Las situaciones de riesgo social, (...) contienen una serie de procesos relacionados con la exclusión y la marginación social”. A su vez estos configuran asuntos como la desigualdad económica. “Esta deteriora el bienestar social concentrando la riqueza en muy pocas manos. Esta brecha de desigualdad tiende a criminalizar la pobreza” (Gómez Plata, 2006, p.51). El rostro del otro nos exige que veamos la realidad del riesgo social para poder atenderlo.

Nos habla de abandono, explotación, desamparo,(...) orfandad, es decir sin padres que los atiendan o los protejan; o que no cuentan con algún adulto que se haga “cargo” de ellos.... por lo tanto no tienen techo, ni alimento, ni educación formal, a veces sin acta de nacimiento, están sucios, vagabundean, encuentran en la mendicidad una forma de vivir. Están a merced del abuso, del comercio sexual, de la prostitución, del uso de drogas y del narcomenudeo; de la promiscuidad, de embarazos tempranos, de tráfico de menores y comercio de órganos (...).(Gómez Plata, 2006, p.51).

Pensar, por ejemplo, que tan cerca como en el año 2003 y con el esfuerzo de la UNICEF, el Parlamento Haitiano derogó mediante el Capítulo IX del Código Laboral de Haití el trabajo doméstico de los niños restavèk. Estos son niños entregados por su familia a otras familias para que realicen trabajos domésticos a cambio de alimentación y alojamiento, sin salario ni instrucción. ¿Luego, muchas veces olvidados por sus familias o abusados física o sexualmente? Los estimados de la UNICEF indican que para “el año 2002 había unos 173,000 niños en esta situación, es decir, más del 8% de los niños haitianos de 5 a 17 años, el 80% de los cuales eran niñas.”(Merlet, 2009, p.10).

Es necesario reflexionar y actuar respecto a las realidades que aquejan a la niñez los cuales denominados problemas sociales o se entienden como dilemas éticos, que se convierten en necesidades prioritarias básicas y vuelven vulnerables a la niñez. Añadimos las relaciones paterno filiales inseguras, falta de apego, niños que trabajan y no se educan o tienen tiempo para jugar son algunos ejemplos. Muchas de ellas trabajadas desde soluciones cosméticas, sin llegar a la raíz de cómo afectan a la formación del ser. Para comenzar tenemos el conocimiento sobre el otro, las relaciones y el apego. Solo hay que mirar su rostro y comenzar a verle empoderado, satisfecho y cuidado. Un cambio de visión hacia el bienestar, desde ahí hay que estar dispuestos a comenzar.

El rostro del otro también nos habla de pensar en todo lo que rodea al infante maternal que puede hacerle feliz: el juego espontáneo, libre y creativo, el desarrollo de la imaginación, la atención directa de un cuidador noble y fiel, un cuidador que le escucha, un cuidador que luce para él, un cuidador que tiene la “inclinación natural de enseñar con entusiasmo, compromiso y confianza en el poder de la educación dedicación especial y de servicio a los demás”, un cuidador que está al tanto de servicios comunitarios para que el infante maternal sea participe, un cuidador que está al tanto de las necesidades de la familia e identifica medios para colocarlos en sus manos para que se empoderen y no los deja solos pues sigue a su lado sin pedir nada a cambio (Larrosa Martínez, 2010, p.49).

Desde los diversos saberes como la ciencia, la psicología y la educación se ha entendido el valor de la vida. Sin duda debe existir una devoción firme al cuidado del niño sin olvidar todo aquello que la historia nos ha enseñado y el terreno ganado a través de los siglos. El descubrimiento de lo que es nuestra conciencia adulta respecto a nuestro paradigma hacia la niñez debe ser motivo de reflexión. Para observar el rostro del otro con claridad debemos preguntarnos ¿Cuál es mi metáfora acerca de la niñez en el cuidado? ¿Tengo un encuentro con mi yo ante lo que la niñez representa? ¿Conduzco mis acciones a favor de los niños con convicciones honestas? ¿Valido la formación de la niñez como el encuentro ante el mundo, ante su dimensión ética y moral desde los diversos debates filosóficos a través de la historia?

El hombre, siempre debe recordar que tener espacios donde el niño no es pensado como niño es caer en inconciencia y desatino. Destinar la atención a diversos momentos de la historia es reconocer lo que somos. Particularmente es entenderlo pues todos hemos sido niños. Es apreciar lo que está en nosotros y camina con nosotros en nuestra formación adulta. Al igual lo que deseamos como cuidado y formación.

Muchos cuidadores viven sintonizados a sus niños. El tiempo se invierte en hacer sentir que el otro es importante y que se tiene una fervorocidad infinita a él. Puesto que la tarea de cuidado es intensa cuando se trata de tomar en las manos la vida del otro, como necesidad unitaria en el proceso y en la finalidad. Muchas de las introspecciones del cuidador, pertenecen a un colectivo que reconoce la importancia de cuidar al niño a su cargo. El tiempo está destinado al proceso educativo y las responsabilidades que conlleva. Para el cuidador es muy valioso cuidar. Es necesario cuidar el cuidado a través del cuidar. Aunque el maestro nunca haya tenido la oportunidad de leer acerca de la ética del cuidado, la reconoce, lo sabe por estar apasionado con el niño. La ética la mueve a reconocerlo y vivirlo como parte de su existencia. Nadie tiene que decírselo ella sabe que es su responsabilidad que el niño disfrute vivir en relación, protegido, amado, cuidado.

Por lo agitado de las tareas directas con los niños muy pocas veces se encuentra el tiempo para construir y hablar con otros pares sobre las estrategias que como profesionales los cuidadores utilizan, así como de sus ideales filosóficos y morales, ante los problemas sociales que afectan a la niñez. Sobre lo que se piensa y siente, sobre lo que debe ser y lo que es el cuidado ante la globalización y la realidad actual. Los valores, el encuentro y descubrimiento con el yo íntimo y personal, pero a la vez comunitario y relacional nunca debe quedar arrinconado ni como un remiendo. El cuidado requiere compartir con el que cuida introspecciones muy íntimas, que muevan a entender nuestro yo y como mantener cercanía al niño.

Detenerse a pensar en la formación del “*ethos*” parece absurdo para muchos educadores ante las necesidades del aquí y ahora que surgen en los escenarios de cuidado. Sin embargo, definir, entender y concienciarnos acerca de lo que hemos sido como humanidad, a través de la historia, y los acontecimientos es una forma de no claudicar ante lo que debe ser el buen cuidado del otro, el cuidado en relación. El cuidado entendido desde la formación humana; como prioridad. Definir lo que significa el niño en la historia y en la actualidad para posibilitar prácticas éticas que muevan la voluntad a la más íntima valoración al otro, lo que constituye el cuidado fuera de un marco de *opresión* sino uno dirigido a la *esperanza*. Tomando estos dos conceptos de Paulo Freire (señalados en itálica) en aras de entender lo que representa el cuidado hacia la libertad del ser humano.

Aquel hombre que no se reconoce moralmente y ante los señalamientos históricos, cómo puede enseñar al que está recién recibido en el mundo. La voluntad está dirigida hacia el otro necesaria en este descubrir sobre lo que es la niñez. Eugenio María de Hostos indica en su diario del día 23 de septiembre de 1866, estando en Madrid escribe lo siguiente: “Si la voluntad no renace, ¡hombre al agua, inteligencia a las sombras, espíritu al vacío!” (Freire de Matos, 2002, 121).

Es “una etapa débil que hay que proteger, que tiene necesidad de tutela, un campo de intervención y una inversión de futuro social y humana. Una etapa de la vida que necesita su espacio propio distinto al del mundo adulto” (Marta Santos, n.d p.1). La idea es provocar esfuerzos conjuntos encaminados a trabajar hacia la ética en el cuidado del infante y maternal, como revelación clara de una relación digna desde todas las vertientes de análisis posible. Aunque aún existan desafíos para aclarar en la historia lo importante es reconocer que la infancia es un espacio para construir nuestra historia. Siempre existirá diversidad en las visiones.

Entender a lo que le damos valor en el cuidado conforma un ambiente emocional reflexión libre y continuidad interna. Como trabajamos nuestros sentimientos de coraje, ira, angustia, temor, así como validar el respeto la tolerancia y la ciudadanía. Como trabajamos con aquellos que nos hacen ajenos a poder establecer relaciones, ante aquello que sentimos y nos ata en nosotros. Al igual que, cómo ayudamos a los infantes maternos en sus procesos de reconocer y entender sus sentimientos y emociones. ¡Ese es su rostro! Un rostro que necesita acogida, vínculo, relaciones seguras, amamantamiento y que pueda conformar en su mente que la posibilidad siempre existe.

CAPÍTULO IV

LA ÉTICA DEL CUIDADO

Al encuentro de una “voz diferente”

Respecto al término ética del cuidado, proviene del inglés “*ethics of care*”. Es en profundidad entrar en la dinámica de relación para hacernos sensibles a escuchar al que está a nuestro lado, alcanzar la sintonía que nos dirige a entender y valorar la vida en comunidad para desarrollar de manera práctica y vivencial el bienestar común. Es plantearse el origen relacional del cuidado, la vida y el ser en co-existencia.

Caroll Gilligan en su libro *In a Different Voice*, publicado en el año 1982, genera una nueva discusión a través de las historias de mujeres respecto al desarrollo moral. “El concepto ética del cuidado (o de la responsabilidad) fue acuñado por primera vez por Carol Gilligan en 1982 para distinguirlo de la Ética de la Justicia (o de los derechos)” (Comins, 2008, p.14). En el cual presenta que la mujer debe ocupar su espacio en el escenario de la vida colectiva. El cuidado de la familia que han asumido las mujeres a través de la historia es una tarea valiosa. “Ocuparse de los hijos no es una ocupación despreciable. Tampoco lo es organizar y sustentar la empresa familiar” (Camps, 1998, 19). Su voz es importante, sin acallarla, sin ser menospreciada. “El cuidado es un legado de muchas mujeres y una voz diferente y fundamental en el ámbito la sociedad civil, del que se puede aprender” (Comins, 2008, p.11). Ballarín (2008) afirma que:

el mantenimiento de la vida y el bienestar físico y emocional de los individuos y sus comunidades ha sido una tarea desempeñada en la mayoría de los casos por mujeres, y por ello no ha recibido consideración ni reconocimiento social. Las investigaciones actuales siguen llamando la atención sobre la primacía de lo masculino, la desvalorización de lo femenino a través de la desautorización de los discursos de las chicas y el

desprestigio de las tareas asignadas por las mujeres (Vázquez Verdera & López Francés, 2011, p. 170).

En esencia el tema a defender no es la mujer sino “la educación de los hijos, el cuidado de los enfermos la atención a los ancianos, la estabilidad de la familia, el reparto equitativo del trabajo” (Camps, 1998, p.23). Tareas que han sido parte de las mujeres. El cuidado y sus movimientos sociales, en su mayoría han sido preocupación de las mujeres (Comins, 2008, p.13). La hipótesis que se plantea se trata acerca de que:

la mujer habla en una voz diferente’ –‘la voz del cuidado o la atención. (...) Mediante investigación empírica, Gilligan afirma descubrir que la voz femenina hace hincapié en la asociación empática con los demás y el sentido de ser responsable y cuidar. La ética del cuidado promueve características basadas en la íntima relación personal tales como la armonía, compasión, fidelidad, discernimiento, amor e integridad (Honderich, 2005, p. 126).

Gilligan incluye las historias en voces de mujeres que habían estado planteándose la idea del aborto, para desarrollar un nuevo paradigma de la capacidad moral. Una teoría que incluye y no excluye al hombre, pero desde la perspectiva de que ambos deben obrar en igualdad. Afirma Gilligan (1982) que “la inclusión de la experiencia de las mujeres lleva a la comprensión del desarrollo de una nueva perspectiva sobre las relaciones que cambian las construcciones básicas de interpretación” (Gilligan, 1982, p.173).

Kohlberg utilizó como referencia la teoría de Kant y su contenido en materia de la justicia a través de sus principios éticos universales para el desarrollo de la autonomía. De igual manera se influencia en la epistemología de Piaget. Kohlberg realizó su estudio con 84 varones siguiendo su desarrollo por más de veinte años La teoría de Kohlberg establece que “las mujeres alcanzan un desarrollo moral por lo general inferior a los hombres.” Gilligan en su obra simplemente quería ampliar el universo de análisis de Kohlberg a las niñas y mujeres, siendo entonces cuando encontró una diferente voz moral que daría

como resultado la teoría de la ética del cuidado (Comins, 2008, p.14). Desde aquí Gilligan “define una nueva esfera moral que describe a las mujeres como iguales y no como inferiores” (Comins, 2003, p. 57).

los hombres y las mujeres normalmente interpretan los problemas morales desde dos planteamientos distintos, implicando concepciones distintas del yo y de la relación del yo con los otros. Este planteamiento ha sido denominado como *ética del cuidado y la responsabilidad*. Este tipo de ética aduce que las mujeres realizamos una interpretación más contextual de la moralidad, enraizada en las responsabilidades concretas de los individuos particulares, y en un autoentendimiento del yo basado sobre la interdependencia, el afecto o la relación y el cuidado hacia los otros. La ética del cuidado, como perspectiva para la elaboración de un contexto de educación moral, se fundamenta en el evidente hecho de que toda educación se promueve desde una actitud y aptitud para el cuidado. La educación transcurre como un proceso de humanización, al tiempo que instituye un proceso de acción humanitaria (Buxarrais Estrada, 2006, p.212).

Gilligan se dirige desde el área psicosocial por lo cual se inclina a definir moral desde la relación social, enfatizando el conflicto moral así como los derechos y responsabilidades. El desarrollo moral de las mujeres a partir de esa praxis y socialización en el cuidar mostraba, para Gilligan, dos diferencias principales respecto a la ética de la justicia; en primer lugar, el juicio moral de las mujeres es más contextual, está más inmerso en los detalles de las relaciones; y en segundo lugar, muestra una mayor propensión a adoptar el punto de vista del otro particular. La ética del cuidado enfatiza las responsabilidades que se dan a partir de las relaciones y los vínculos interpersonales que se producen entre los seres humanos y la importancia en la atención a las necesidades concretas; proceso para el cual la empatía y la actividad propia de cuidar son fundamentales (Comins, 2008, p.15).

Hay que rechazar el esencialismo y la clasificación simple y absurda según la cual el hombre es autónomo y la mujer racional; o el hombre es racional y la mujer sentimental (Camps, 2013, p.9). El daño moral consiste en la destrucción de la confianza y la pérdida de la capacidad de amar. Uno deja de ser resistente ante la injusticia cuando pierde la capacidad de empatía. Por ello es preciso que el cuidado complementa a la justicia. Para entenderlo, hay que tener en cuenta que la diferencia no está entre la justicia y el cuidado, sino entre la democracia y el patriarcado (Camps, 2013, p.9).

“Al desprenderse el modelo binario y jerárquico del género, el feminismo no es un asunto de mujeres ni una batalla entre mujeres y hombres, sino el movimiento que liberará a la democracia del patriarcado” (Gilligan, 2013, p. 31). “El patriarcado deforma la naturaleza tanto de las mujeres como de los hombres” (Gilligan, 2013, p. 64). Cuidar no es sólo un asunto de mujeres, es un asunto de todo aquel que tiene a alguien a su lado. Aunque por siglos la mujer haya asumido esa responsabilidad.

Hemos escuchado durante siglos las voces de los hombres y las teorías del desarrollo en su experiencia, más recientemente llegando a notar no sólo el silencio de las mujeres, sino la dificultad para escuchar lo que dicen cuando hablan. Sin embargo, en las diferentes voces de las mujeres se encuentra la verdad de una ética del cuidado, el lazo entre la relación y la responsabilidad, y los orígenes de la agresión en los fallos de conexión (Carol Gilligan, 1982, p.173).

Explica Gilligan que comenzó sus esfuerzos hacia el trabajo con la ética del cuidado con el propósito de “descifrar las voces de las mujeres cuando sus conceptos del Yo y de la moralidad no encajaban en los cajones mentales dominantes” (Gilligan, 2013, p. 61). Desde su estudio demuestra que en la mujer la inteligencia emocional, “lo que se había calificado de debilidad (...) o limitación del desarrollo debía ser interpretado como una “virtud” humana y no

como una limitación. La inteligencia emocional “une el sentimiento con el pensamiento” (Gilligan, 2013, p. 61). “Es necesario impulsar un cambio de creencias y actitudes que ponga en evidencia lo desfasado de las dicotomías androcéntricas y en su lugar proponga (...) espacios y normas en relación a la responsabilidad por el cuidado y la equidad de género” (Vázquez Verdera & López Frances, 2011, p.172).

Los niños, igual que las niñas deberían atender a los invitados, cuidar a los niños más pequeños, realizar tareas domésticas y cosas por el estilo. La suposición, desde la perspectiva del cuidado, es que cuanto más cerca estemos de las necesidades físicas íntimas de la vida, mayores serán nuestras posibilidades de entender su fragilidad y de percibir el llamado del «deber» interior, esa punzada que nos obliga a responder al otro (Noddings, 2009, p. 50).

“La ética del cuidado no es una ética femenina, sino feminista, y el feminismo guiado por una ética del cuidado podría considerarse el movimiento de liberación más radical (...) de la historia de la humanidad” (Gilligan, 2013, p. 31). “Podríamos definir el término ética feminista como la propuesta moral que critica un sesgo masculino a la ética” (Comins, 2003, p. 69). Las voces de las mujeres y las niñas son importantes para empezar debates éticos que, de otra manera, quedarían soslayados. Entre éstos, las violaciones y abusos sexuales, “permitiendo así a los hombres denunciar también sus propias experiencias de violación” (Gilligan, 2013, p. 62).

Mientras que una ética de justicia procede de la premisa de la igualdad - que todos deben ser tratados del mismo modo: una ética del cuidado se basa en la premisa de la no violencia, que nadie debe ser herido. En la representación de la madurez, ambas perspectivas convergen en la constatación de que al igual que la desigualdad afecta negativamente a ambas partes en una relación desigual, así también la violencia es destructiva para todos los involucrados. Este diálogo entre la equidad y la

atención no sólo proporciona una mejor comprensión de las relaciones entre los sexos, pero también da lugar a una representación más amplia de las relaciones laborales y familiares adultos (Carol Gilligan, 1982, p.174).

Los cuidadores deben velar atentamente porque el niño sea protegido del abuso sexual y del mismo modo de las limitaciones que se impone por el mal entendimiento de como la cultura define el género. El miedo puede estrangular al hombre por querer destacar su hombría a través del patriarcado “y cuando la hombría se ve amenazada, la violencia es inminente”. Por lo cual es importante abrir “un nuevo debate sobre el género y (...) y sobre la ética” (Gilligan, conferencia, p. 63). Romper las estructuras de imponer roles específicos al niño versus la niña. “Se invita a que el conjunto de la humanidad caiga en cuenta de la interdependencia que existe entre todos los seres humanos; es importante posibilitar que varones y mujeres sean educados para autonomía moral anclada en la solidaridad y la preocupación por el bienestar del otro” (Vázquez Verdera & López Francés, 2011, p.172).

“Me gustaría concluir proponiendo ver la ética del cuidado como una ética que va más allá de una ética de género, verla como una ética para todos. Todos somos iguales capaces para el cuidado” (Comins, 2003, p.83). El cuidado tiene valor social, es una construcción social, no solo exclusiva para las mujeres (Comins, 2003, p.89).

Lo que estos debates, en su conjunto, intentan poner de relieve es la existencia de una ética y de una racionalidad política divergente al patrón masculino universalista. No es simplemente una apelación a la diferencia, es más bien una reafirmación de un pensar feminista centrado en la especificidad del cuerpo femenino, y en la valoración social de la maternidad. Se trata, en otras palabras, de establecer una ética de la responsabilidad y volver al cuidado, un tema políticamente relevante (Buxarrais, 2006, p.213).

“Por tanto debemos educarnos en el cuidado para que este deje de ser un rasgo de género, específico del ámbito femenino y pase a ser un rasgo de humanidad, específico del ser humano. (...) Todos somos capaces para el cuidado” (Comins, 2003, p. 82). En resumen:

la ética del cuidado se olvida de las perspectivas de las relaciones simétricas y de justicia desde la equidad. Va más allá del respeto, la tolerancia, la igualdad, el derecho y constata que el conflicto se expresa en términos de responsabilidad. Sin negarla, suma a la justicia el valor del cuidado. Reivindica el valor de las profesiones cada día más menospreciadas como las educativas, la relación de ayuda, de compasión y cuidado, en general, reservadas a las mujeres (Buxarrais, 2006, p.215).

Buxarrais (2006) explica que Colby y Damon (1992) explican que la compasión dirige nuestra atención a “ponerse en lugar del otro”, “hacerse uno con el otro” y la capacidad para “comprender el estado emocional del otro lo entendido como empatía o simpatía”. Realizaron una investigación dirigida a determinar las características de las personas que cuidan y son compasivas. Estas fueron las características que presentaron en el escrito *Some do care*:

- 1) compromiso a los principios morales sin olvidar respeto generalizado por la humanidad o una evidencia de virtud moral,
- 2) disposición para actuar de acuerdo con los principios morales, lo que implicaba una consistencia entre las acciones y las intenciones, los medios y los fines,
- 3) la voluntad para arriesgar los intereses personales en beneficio de los valores morales,
- 4) tendencia a inspirar a otras personas para la acción moral (la capacidad para contagiar su visión del mundo y su acción de ayuda);
- 5) humildad y despreocupación por su ego (Buxarrais, 2006, p.216-217).

Descubrieron que las personas que cumplían con la descripción anterior compartían tres características: certeza, espíritu positivo y unidad del yo con unas metas morales (Buxarrais, 2006, p.217).

La ética del cuidado y la educación: Nel Noddings

Nel Noddings comienza un nuevo énfasis con su libro *Caring: A feminine Approach to Ethics and moral Education*, y al igual que Gilligan se convierte en portavoz de una nueva visión. “La ética del cuidado se reconoce desde los años 80 como propuesta de la filosofía moral basada extensamente en la experiencia de las mujeres” (Noddings, 2012a, p.771). (...) “Esto no quiere decir que sea inaccesible para el hombre” (Noddings, 2012b, p. 53). En la ética del cuidado la relación es fundamentalmente ontológica, y la relación de cuidado es fundamentalmente ética (moral). Toda vida humana comienza en relación, y es a través de las relaciones que emerge el ser humano individual” (Noddings, 2012a, p.771).

Noddings expone que las discusiones eticistas acerca del cuidado comenzaron con Martin Buber para los años 1965. En la actualidad se reconoce la necesidad de cuidar la naturaleza y el mundo, así como nuestras relaciones. Cuidar a otros es la manifestación de que vivimos en sociedad. Es una preocupación y una ocupación de todo aquel que piensa que las emociones afectan nuestro pensamiento y que nuestro “pensamiento tiene que ser libre y auténtico” (Noddings, 1999b, p. 135). “El lenguaje de la ética del cuidado sugiere a los lectores u oyentes casuales que cuidar es una sensación cálida y confusa que no puede utilizarse para identificar o resolver problemas morales. Pero las palabras cuidado, atención, empatía, respuesta, reciprocidad y receptividad tienen un significado especial en la ética del cuidado- más allá de un ser un sentimiento confuso- es un modo moral de vida” (Noddings, 2012b, p.56). “La ética del cuidado no holgazanea en juicios y procede por acusaciones y castigo. Está preocupada por elevar el nivel moral de las relaciones.” (Noddings, 2005, p.120).

“El cuidado es un tipo de relación entre dos personas- el que cuida y a quien se dirige el cuidado” (Noddings, 1996, p.160). Es una conexión o encuentro

entre dos seres humanos” (Noddings, 2005,p.15). Los miembros de esta relación se intercambian de posición regularmente compartiendo la responsabilidad de dar y recibir el cuidado” (Noddings, 1996 p.160). Por esta razón se entiende que “la ética del cuidado es una ética relacional. Como ética relacional, la ética del cuidado comienza su pensamiento - como la vida comienza en sí - en relación” (Noddings, 2012b, p.53).

“Quizás, la cosa más importante que los niños aprenden de nosotros, como interactuar con la gente y las cosas vivientes” (Noddings, 1996, p.163). Noddings (2003) explica que “la profesión de la enseñanza es una profesión relacional.” (Vázquez Verdera, & Escamez Sánchez, 2010 p.3). “Los maestros que cuidan desean hacer lo mejor por cada estudiante.” (Noddings, 1999a, p.211.) “Las maneras en que cuidamos de un niño tiene repercusiones en los demás” (Noddings, 1996, p.160) “Ser cuidado no es sólo vital para la supervivencia en los bebés, la primera infancia o en periodos de enfermedad o vulnerabilidad, sino a través de toda nuestra vida” (Vázquez & López, 2011, p.169). “Cuando nos situamos (...) en la relación con el otro nos ocupamos del otro y cuidamos de él” (Vázquez, 2010, p. 184).

García, Pérez y Escámez, (2009) indican que a esa especie de responsabilidad viva por lo otro, y del sentimiento que la acompaña, es a lo que se llama responsabilidad ética: el cuidado, reconocido como deber, por otro ser que, dada su vulnerabilidad, se convierte en preocupación comprometida” (Vázquez & López, 2011, p.169). “Tratar a los estudiantes con cuidado y respeto es uno de los lados del problema del civismo en la sala de clases” (Noddings, 1999, p.217) “Nunca se pierde el tiempo cuando se utiliza para establecer relaciones de cuidado y confianza, todo lo demás mejora cuando las relaciones están en el lugar que le corresponde” (Noddings, 1999, p.219).”

Esta ética contiene un elemento de universalidad. Comienza con el reconocimiento de que toda la gente, en todas partes, quiere recibir cuidados. La universalidad se diluye cuando tratamos de describir con exactitud qué significa

cuidar, pues las manifestaciones del cuidado difieren a través del tiempo, las culturas e incluso los individuos (Noddings, 2009).

Noddings (1996) establece que cuando las personas cuidan, tienen un encuentro consciente y reflejan dos características fundamentales. Las múltiples respuestas del que es cuidado a estas características son un signo para monitorear y entender el efecto de los esfuerzos en el cuidado:

1. El cuidador mantiene un modo receptivo- “Hacen suyos los planes, penas, y esperanzas de otros.”
2. El cuidador siente una energía motivadora que fluye hacia el otro- “Quieren fomentar y promover los planes, aliviar la pena y activar la esperanza” (Noddings, 1996, p.161-162).

Para Noddings (1996) en el cuidado, es importante que se tome en cuenta que “las respuestas concretas de la gente pueden variar de acuerdo a la cultura, el tiempo, y la personalidad” (Noddings, 1996, p.161). Cada situación de cuidado merece ser vista desde su propio contexto porque, probablemente, no se producirá una respuesta acertada. Cada una es particular y tiene su propio contenido humano que debe ser respetado desde el contexto de la relación misma. Noddings (1996) considera que hay relaciones que desde el contexto inicial se pueden entender como desiguales (Noddings, 1996, p.160). Como padre-hijo pequeño, profesor-alumno, y la enfermera-paciente. En todas estas relaciones, sólo una persona puede servir como cuidador. La reciprocidad es entonces definida por la respuesta de reconocimiento de a quien se cuida. (Noddings, 2012b, p.53). Para legitimizar la relación de cuidado es importante establecer una ruta clara hacia desarrollar relaciones de confianza.

La ética del cuidado reconoce al que cuida y al que es cuidado como los “personajes en la acción continua”. El que es cuidado acepta el cuidado y responde de manera positiva. El que cuida demuestra estar comprometido y se involucra en mantener la atención y refleja su compromiso de mantener la atención del niño. El que cuida escucha con atención, utiliza miradas para

evidenciar que está presente para el que es cuidado. Su atención está dirigida a generar un ambiente de receptividad y mantener “actitud receptiva”. Hace de los sentimientos del otro, los suyos. “El que cuida mantiene y fortalece la conexión que es fundamental para la realidad humana (...) establece la escena para el esfuerzo de (...) mantener y aumentar la capacidad receptiva del niño. Al igual se requiere receptividad del que es cuidado” (Noddings, 1996, p.21-22). La relación debe entenderse como importante para ser rotulada como una relación donde se refleja el cuidado (Noddings, 1996, p.161).

En la ética del cuidado existe una intensa resistencia a manipular al niño, por el contrario, lo rodea un sentido inmenso de compromiso y honestidad hacia lo que el niño es. Lo que se considera es crear un lazo de interconexión donde se “refleja la realidad de cómo se ve al niño”, el maestro acepta al niño y desea que el niño se acepte asimismo. Observando lo que está en el niño, “teniendo en cuenta lo que podría ser cambiado y especulando sobre lo que podría ser.” El compromiso del maestro está dirigido a respetar que “la decisión de abrazar una posibilidad particular tiene que originarse en el niño” Los infantes en la búsqueda de descubrir y experimentar el mundo que le rodea buscan alcanzar cosas. El adulto debe estar dispuesto a observar e involucrarse en la dimensión que el niño está. Alcanzar ese juguete que el niño aún no puede alcanzar y acercárselo para que juegue y lo descubra es abrir posibilidades. Obrar con amparo y diligencia para que el niño mantenga su receptividad. “El maestro que fomenta la receptividad quiere que el niño mire, escuche, toque para recibir una visión de la realidad.” La realidad se construye en la conciencia humana en un estado de relajación relacional donde el niño asume su total individualidad. Antes de que esta imagen coherente sea transmitida se le da importancia a la relación que debe ser percibida y aceptada. (Noddings, 1996, (p.21-22).

Noddings (1996) indica que la receptividad está caracterizada por un estado de gracia y coherencia antecedida por las dos últimas etapas finales, un ciclo el cual describe de la siguiente manera:

Primero las cosas entran sin restricción y se almacena una reserva de imágenes, luego el enfoque toma lugar, la energía se vuelve más densa y se enfoca con precisión en un punto de interés. Entonces toma lugar un enfoque la energía se vuelve densa y se dirige con certeza hasta el punto de interés. Luego la energía es convertida en luz y se dispersa sobre el campo de interés iluminando los elementos y el fundamento. En el comienzo se percibe lo que está allá luego “lo que está allá” con “lo que está aquí”. Es decir se observa cómo estamos relacionados al objeto con el cual estamos relacionados (Noddings, 1996, p.21-22).

Continúa explicando que la presencia del adulto marca la diferencia para que un niño se sienta atendido o ignorado. Es importante entender que no son racionales la “receptividad” (“engrossment”) inicial reflejada por el que cuida, tampoco la percepción de actitud del que es cuidado. Presenta que puede entenderse como racional tanto el proceso de toma de decisiones, el cuidado o la investigación del significado de la relación. Esta afirmación nos dirige a pensar en la responsabilidad del adulto, para alcanzar esa línea afectiva con el niño y establecer “una total comunicación entre ambos, una continua transformación desde la individualidad hasta la dualidad, que se renueva constantemente y recrea una nueva individualidad y una nueva dualidad.” Noddings acoge el concepto de Urie Bronfenbrenner para explicar la irracionalidad inicial, lo importante es que alguien tiene que “volverse loco” con ese niño. El énfasis del que cuida debe estar en “desarrollar un ambiente en el cual la afectividad y el apoyo están fortalecidos”, un espacio “donde los niños que no son amados apasionadamente reciban atención y aprenden a responder” y ser apasionados en las relaciones (...) y tengan la oportunidad de estar “loco por algún otro niño aunque él no haya sido recipiente de afecto anteriormente” (Noddings, 1996, p.23).

Noddings define competencia como “el dominio global de las condiciones en el ambiente profesional o personal, indirectamente, por el deseo de ese dominio. (...) El individuo competente disfruta un sentido de control sobre los objetos y eventos con los cuales regularmente tiene contacto” (Noddings, 1996,

p.24). Desde esta afirmación Noddings deduce la importancia de desarrollar ambientes que tengan efecto en la motivación natural. Cuando el ambiente tiene retos muy altos los niños pueden fracasar, intentarlo y terminar frustrados. Si la actividad no se vuelve retante el niño puede aburrirse. “El cuidado requiere competencia. Una maestra de cuidado debe estar preparada para responder a las necesidades de los estudiantes como aprendices de las materias y como personas aprendiendo a vivir de manera que sus vidas tomen sentido. Al analizar la competencia requerida para esta “habilidad-responsiva” sugiere trabajar fortaleciendo la preparación de maestros en dos dominios centrales de la educación, los contenidos y vida social/moral” (Noddings, 1999a, p.219).

Indica Noddings que en cierto modo “al niño se le muestra el camino para elegir para él y no en contra de sí mismo, entiende que él puede elegir no solamente para su ser físico, pero más importante para su ser ético” (Noddings, 1996 p.26). Alcanzar mayores niveles de competencia implica mantener un alto nivel de motivación. Un buen signo es cuando el niño confía, ama y siente el deseo por imitar al cuidador. Cuando falta la aceptación cálida el que es cuidado puede sentirse manejado como una fórmula u objeto, como un caso en vez de como a una persona tratada legítimamente (Noddings, 1996 p.27). “Los maestros efectivos (...) requieren de establecer relaciones de cuidado y un nivel alto de competencia (Noddings, 1999, p.205). Explica Noddings que el cuidado y las competencias del maestro no tienen por qué reñirse o ser vistos como contrarios.

“Cuando se cuida, se escucha abiertamente sin activar las estructuras de nuestros propios deseos y necesidades”. “En el encuentro de cuidado se colocan al lado (temporeramente) nuestros intereses y preocupaciones inmediatas (Noddings, 1999a, p.205).” Noddings (1999a) llama “desplazamiento motivacional” cuando las necesidades propias quedan a un lado, la energía interna fluye hacia el otro y queremos ayudar o compartir la experiencia. Explica que la receptividad y el desplazamiento motivacional marcan la conciencia del cuidador, lo que se realice dependerá de la situación y lo que el cuidador es capaz de hacer. Explica que el que es cuidado debe reconocer el acto realizado como

cuidado de manera implícita o explícita. Este reconocimiento puede realizarse de manera directa o transmitirse por la mejoría del que es cuidado. En la medida en que la relación se vuelve más larga la contribución del que cuida se vuelve más obvia. Las sonrisas, abrazos o que un infante duerma relajado son algunos ejemplos del reconocimiento. (Noddings, 1999a, p.205-206).

Reconocer la naturaleza del cuidado relacional es observar tanto al que cuida como al que es cuidado. El que cuida no puede verse como un agente aislado. Explica que los estudios empíricos sobre la perspectiva relacional implican observar cuando existe o hay ausencia de relaciones. Como método alternativo se ha usado el observar que hacen los maestros y cómo responden los estudiantes (Noddings, 1999a, p.208). Explica que hay que demostrar “conductas y actitudes hacia el respeto, crear un ambiente seguro para preguntar y errar, modificar las reglas para satisfacer circunstancias individuales y ofrecer atención personal cuando es requerida de manera explícita o implícita.” (Noddings, 1999a, p.208.)

Los maestros reconocen necesidades a las cuales responder que no han sido expresadas, reconocidas o articuladas por los niños. Estas son necesidades inferidas. Los niños no muestran signos pues no están conscientes de esta serie de necesidades. “Identificar esas necesidades es una situación de riesgo, pero las maestras de cuidado tienen que intentarlo. (...) Identificar y analizar estas necesidades y los modos de respuesta a ellas requiere de una considerable competencia. Se requiere de sensibilidad y la voluntad de retroceder cuando seguir adelante claramente impide el reconocimiento de las necesidades recíprocamente” (Noddings, 1999a, p.208-209). “Los maestros competentes que como cuidadores quieren responder a las necesidades expresadas e inexpressadas de sus estudiantes necesitan lo que se podría llamar conocimiento latitudinal. Deben ser capaces de sacar provecho de la literatura, historia, política, religión, filosofía y las artes en la manera en que enriquezcan su enseñanza diaria y ofrecer múltiples posibilidades a los estudiantes para hacer conexiones con las grandes preguntas existenciales y preguntas de la actual vida social.” (Noddings, 1999a,

p.215.) Preguntas como: ¿Cuál es el sentido de la vida? ¿Qué significa el amor? ¿Cómo debo vivir? (Noddings, 1999a, p.208.)

“La enseñanza involucra materia, estudiantes y el contexto institucional. El manejo de una materia debe estar dirigido hacia las necesidades de los estudiantes y sus intercambios interpersonales deben ser monitoreados y guiados para que el daño y la herida sean minimizados” (Noddings, 1999a, p.211.) “Desde la perspectiva del cuidado nos deberíamos hacer preguntas serias acerca de muchas demandas de la escuela impiden el aprendizaje. Insiste en que nos preguntemos acerca de si nuestras prácticas de evaluación fortalecen el aprendizaje. Los maestros deben colocar a un lado las evaluaciones de distrito y cuestionarse acerca de sus prácticas cuidadosamente. Son las interacciones entre maestro y estudiante respetuosas o se educa fríamente y buscando métodos aterradores para dar miedo y “mantenerlos pisados”. Los maestros que no se cuestionan estos dilemas no son total y profundamente competentes.” Cada práctica en el salón de clases debe estar sujeta a la pregunta básica de cuidado: ¿Me ayuda esta práctica a responder a las necesidades de el o los estudiantes?” (Noddings, 1999a, p.217.)

Noddings (1996) afirma que el que brinda el cuidado debe asumir la perspectiva dual de entender las cosas desde su polo y desde el lugar del que es cuidado. La importancia de construir estrategias educativas desde los propósitos del niño, desde la perspectiva de que él toma el liderazgo de la experiencia educativa aprendiendo lo que Noddings llama “aprender lo que a uno le gusta”, lo que conlleva un arreglo en el salón para que el niño pueda dominar las tareas en situaciones significativas. La elección sobre la enseñanza no debe ir por encima de lo que decidan los niños. La responsabilidad “ética es atenuada cuando el maestro preserva la idea o insiste en él elegir” (Noddings, 1996, p.25). “La traición viola postulados muy arraigados de lo que está bien; es espeluznante porque socava los mismos cimientos de la experiencia y destruye nuestra capacidad de confiar de lo que sabemos. Una vez que perdemos la confianza en la voz de la experiencia, somos prisioneros de la voz de la autoridad” (Gilligan,

2013, p. 33). “La maestra como la persona que cuida necesita ver las cosas desde su perspectiva y la de los estudiantes: Lograr la inclusión es parte de la educación exitosa. Y a la maestra que no practica la inclusión falla como maestra.” (Noddings, 1996, p.28). Falla en aceptar al niño.

La ética del cuidado requiere entender que el maestro, en su ejercicio de cuidar al otro, precisa estar enfocado en la aceptación hacia el que es cuidado en la medida en que se establece un ambiente para escuchar. La maestra, a través de la aceptación y la inclusión entiende el que es cuidado siente y ve las cosas. Noddings alude a que existe investigación que el feto es afectado por la actitud de aceptación o rechazo de su madre.

Como investigadora afirmo que la educación y el cuidado le pertenecen a los niños. El poder de elegir les hace responsables de la tarea educativa. Es obligación entender que, desde muy pequeños, es esencial la libertad para tomar las riendas de aquello que les acompaña por ser investigadores incipientes, continuos y con ideas para valorar. La capacidad de preguntar les acompaña desde que nacen. Al comienzo con su cuerpo, gestos y acciones, luego con sus palabras. Esta acción deliberadamente democrática implica que la maestra comienza por escuchar las voces de los niños y organizarse para atender sus múltiples exigencias de investigación y desarrollo. Identificar recursos para enriquecer lo que se vuelve interés para el niño. Es un ambiente donde se despliegan múltiples tareas en múltiples direcciones. El niño se apodera gradualmente de conocimiento, que deliberadamente se vuelve suyo, poco a poco, por la novedad y el interés. Como he observado en el *Laboratorio de Infantes y Maternales de la Universidad de Puerto Rico, en Río Piedras*, una niña de dos años trabajando con la metamorfosis de la mariposa y otra con el desove de las tortugas, acompañadas por sus maestras en el proceso de aprender nuevo vocabulario, nuevos detalles científicos.

Al estudiar la ética del cuidado entiendo que Noddings nos mueve hacia un conocimiento que cada día se vuelve emergente, pues siempre habrá algo que

querer aprender y los niños lo vuelven a reconstruir. Exige de una maestra comunicativa, que se “vuelva loca por el aprendizaje” y está dispuesta a aprender junto a sus niños. Piensa que el aprendizaje es significativo en la medida en que el niño lo utiliza de manera práctica y lo comparte con sus compañeros. “Por otra parte, en las escuelas se debería estimular a los alumnos para que trabajen juntos, para que se ayuden mutuamente, para que en lugar de limitarse a mejorar el rendimiento académico, adquieran la capacidad de cuidar. Los maestros tienen la particular responsabilidad de hacer conocer a sus alumnos el valor moral de la cooperación” (Noddings, 2009 p. 51).

Pienso que es importante que los niños se empoderen de sus procesos, pero para que esto se dé es importante que las personas que interactúan con ellos creen espacios y oportunidades de innovación, creación y vida. Este modelo de espacio educativo exige vivir en un ambiente de comunidad. Es una convocatoria a vivir desde una nueva idea. A acercarse a los niños plenamente, revelándose su potencial y aceptados sin menosprecios. Procesos de llegar a convicciones fuertes, otras veces iniciando procesos. Juan Larbán Vera (2010) explica que “esta actitud ética del cuidador en la relación de cuidados con el otro implica no solamente sentido de la responsabilidad en la interacción con la persona objeto de cuidados sino también una necesidad de coherencia, congruencia o autenticidad que está en la base de la confianza mutua. (Larbán Vera, 2010, p.68)

Noddings (2009) explica que la ética del cuidado la educación moral tiene cuatro componentes establecidos para fomentar el ideal ético. Estos son el *modelaje, el diálogo, práctica y confirmación*.

Modelaje, Diálogo, Práctica y Confirmación

Modelaje

“El modelado – el primer componente de la educación moral según la perspectiva del cuidado – es importante en casi todas las formas de educación moral” (Noddings, *La educación moral*, 2009 p.43). El modelaje es vital primero,

porque representa demostrar cómo cuidar, estableciendo relaciones de cuidado desde la relación misma entre el maestro y el niño. Explica Noddings (1998) que, contrario a los desarrollistas cognitivos, la ética del cuidado no tiene como argumento principal el razonamiento moral. No se ignora el razonamiento. La intención está dirigida a que en los niños crezca la preocupación de cuidar y ser cuidadores. A través del ejemplo de nuestra conducta los niños reconocen lo que significa cuidar. Es diferente a la posición de hablar sobre el cuidado y ofrecerles una prueba, se trata de demostrar el cuidado a través de las relaciones que se establecen con ellos (Noddings, 1998, p.131). Por tanto, no se utilizan principios o formas únicas para aplicar o para establecer marcos de referencia, porque cada situación es única. “El modelaje en el dominio moral puede ser especialmente poderoso ya que es muy auténtico y moralmente significativo.”

Noddings (1996) explica que los administradores, en su relación con los maestros, no pueden ser sarcásticos ni dictatoriales, tampoco pensar que ejerciendo coerción se reflejarán acciones de cuidado hacia los niños. Esta falta de relación dirige hacia un resultado: la autoprotección del maestro. Segundo “la capacidad de cuidar es dependiente de haber tenido una experiencia adecuada de cuidado. Los niños aprenden maneras responsivas de ser un cuidador desde el cuidado”. El papel de cuidador y ser modelo, se realizan simultáneamente. La orientación moral del maestro le indica responder como cuidador, por tal razón es importante el modelaje para validar el esfuerzo y dar sentido a la educación moral (Noddings, 1996, p. 163).

“En los momentos de tranquilidad, cuando no están presentes quienes deben recibir nuestro cuidado, la reflexión es esencial. No solo debemos reflexionar sobre nuestra capacidad como cuidadores, sino también sobre nuestro rol de modelos” (Noddings, 2009 p.44).

Diálogo

“El diálogo es el componente fundamental del modelo del cuidado” (*La educación moral*, 2009, p.45). “El diálogo está implícito en la fenomenología del cuidado.” Al recibir al otro de manera abierta y genuina se desarrolla

receptividad o “*engrossment*”. El término “*engrossment*” no es definido por Noddings como obsesión o infatuación. Lo define como “una forma de atención receptiva que permite al otro establecer un marco de referencia y nos invita a entrar en él. En la medida en que el diálogo se desarrolla ambos participan en una construcción mutua del marco de referencia, siempre esta es una tarea sensible que involucra total receptividad, reflexión, invitación, evaluación, revisión y exploraciones” (Noddings, 1998, p. 131).

El énfasis en el diálogo pone de relieve la fenomenología básica del cuidado. El cuidador debe prestar atención y dedicarse por completo al otro (aunque sea momentáneamente), y el otro debe recibir sus esfuerzos” (La educación moral, 2002 p.45). El diálogo proporciona información sobre los participantes, favorece la relación, induce a pensar y a reflexionar y contribuye a aumentar la capacidad de comunicarse. (La educación moral, 2009, p. 46)

Noddings (1996) indica que utiliza el término diálogo tal como lo define Paulo Freire (p. 163). “El verdadero diálogo, (...), es abierto, sin límite, preciso” (Noddings, 2009 p.45). Freire establece en su libro *Pedagogía del oprimido* (2012) en su capítulo III que la palabra es el diálogo mismo. La educación liberadora requiere del diálogo. “No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis” (Freire, 2012, p.97). (...) “Privada la palabra de su dimensión activa, se sacrifica también, automáticamente, la reflexión, transformándose en palabrerío, en mero verbalismo” (...) al ocurrir lo contrario “la palabra se convierte en activismo.” “Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión (sin referirse al silencio de la meditación)” (Freire, 2012, p. 98). El diálogo no es solo hablar o conversar, no es un establecer un argumento para el que escucha tenga la oportunidad de realizar preguntas, solo ocasionalmente. (Noddings, 1996, p.163).

“El diálogo es la búsqueda de entendimiento, empatía y aprecio. Puede ser para disfrutar o en seriedad, lógico o imaginativo, hacia la meta u orientado

al proceso, pero siempre en búsqueda de algo indeterminado en el comienzo” (Noddings, 1996, p.163). “El diálogo es este encuentro con los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo en la mera relación yo-tú.” “(...) El diálogo es una exigencia existencial.” “el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto a otro” (...) ni “en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes.” “De ahí que no puede existir una pronunciación de unos a otros. Es un acto creador.” No debe ser instrumento a través del cual “eche mano un sujeto para conquistar a otro.” “No hay diálogo si no hay un profundo amor al mundo y a los hombres” (Freire, 2012, p. 99-100).

“No hay diálogo (...) si no existe una intensa fe en los hombres. Fe en su poder de hacer y rehacer. De crear y recrear. Fe en su vocación de ser más, que no es privilegio de algunos elegidos sino derecho de los hombres. (...) El hombre dialógico tiene fe en los hombres antes de encontrarse frente a frente con ellos.” “Sin esta fe en los hombres el diálogo es una farsa (...)” (Freire, 2012, p.100). Una meta del diálogo con los demás y con uno mismo es entender al «otro» con el que se ha entablado el diálogo” (Noddings, 2009, p.46).

“Al basarse en el amor, la humildad, la fe en los hombres, el diálogo se transforma en una relación horizontal en que la confianza, de un polo en el otro es una consecuencia obvia.” (Freire, 2012, p.102). “En la educación moral el diálogo nos conecta con el otro y nos ayuda a mantener relaciones de cuidado. Nos ofrece conocimiento que forma un fundamento para la respuesta en el cuidado. Respondemos más efectivamente como cuidadores cuando entendemos qué necesitan los otros y la historia de sus necesidades. El diálogo es parte del “engrossment”. Recibir al otro es atenderlo completa y abiertamente” (Noddings, 1996, p. 164). “Por esta razón no existe esa confianza en la relación antidialógica de la concepción “bancaria” de la educación” (Freire, 2012, p.102).

Freire reclama que “para el educador bancario”, en su antilogicidad, la pregunta no es relativa al contenido del diálogo, que para él no existe, sino con

respecto al programa sobre el cual disertará a sus alumnos. Y a esta pregunta responde él mismo, organizando su programa.” Por el contrario, moverse a una relación de educación auténtica representa ser dialógico. “La educación auténtica (...) no se hace de A para B, de A sobre B, sino de A con B, con la mediación del mundo” (Freire, 2012, p. 105). “Mientras en la práctica “bancaria” de la educación, antidialógica por esencia y, por ende, no comunicativa, el educador deposita en el educando el contenido programático de la educación, que él mismo elabora o elaboran para él, en la práctica problematizadora, dialógica por excelencia, este contenido que jamás es depositado”, se organiza y se constituye en la visión del mundo de los educandos, en la que se encuentran sus “temas generadores” (Freire, 2012, p.127). Los temas generadores son temáticas significativas propias que surgen desde el diálogo conforme a la realidad socio histórica y cultural, del cual, procede un universo temático a investigar y que se convierten en el contenido programático de la educación.

A través de los temas generadores el niño tiene la encomienda de preguntarse el porqué de las cosas una y otra vez, de pensar, buscar y compartir lo que al conocer reconoce como suyo. La maestra acompaña al niño a cuestionar y lo impulsa a hacer preguntas, pues ella le acompaña a cuestionarse desde la relación de cuidado que se establece. Una pregunta lleva a otra pregunta, que genera a su vez más diálogo. En vez de “forzar” se “invita” a los estudiantes, a través de las preguntas a establecer líneas de investigación que los dirijan a pensar en preguntas relacionadas, a tomar conciencia acerca de la vida y su posición ante la acción colectiva e individual (Noddings, 1998, p. 132). “El diálogo permite a los niños hacer preguntas y tomar decisiones bien informadas. Creo que muchos errores morales son decisiones mal informadas. Contribuye a un hábito de la mente en la búsqueda de información adecuada para tomar decisiones” (Noddings, 1996, p. 163).

“Tampoco hay diálogo sin esperanza.” (...) “Si el diálogo es el encuentro de los hombres para ser más, este no puede realizarse en la desesperanza” (Freire, 2012, p.103).

Práctica

La práctica se constituye a través de que el maestro le demuestre a través de su práctica diaria de lo que se trata el cuidado y hable al niño sobre “las dificultades y recompensas que conlleva”. Los currículos dirigidos al aprendizaje cooperativo “pueden ser utilizados para promover competencias de cuidado”, (...) sin embargo “los maestros que los utilizan tienen que ser explícitos con sus estudiantes respecto a que el propósito del trabajo cooperativo es ayudarse – entender, compartir y apoyarse” (Noddings, 1998, p. 132).

La ética en la práctica se constituye cuando los niños participan del cuidado, viven la experiencia a través de la observación de la gente que se convierte en sus modelos, y les transmiten a través de sus conversaciones el conglomerado total de vivir una experiencia de cuidado. “La experiencia en la cual nos vemos inmersos y nos dirige a desarrollar una “mentalidad”. Muchas “mentalidades son producto de los estereotipos” (...) es decir “se entrenan las mentes hacia cierta perspectiva”. Por ejemplo la disciplina militar, la policiaca, la administrativa, entre otras (Noddings, 1998, p. 132).

El cuidado necesita práctica y reflexión. A través de la reflexión se generan preocupaciones. La experiencia de cuidado, puede contribuir a una actitud determinada, donde la gente es el foco central en el entorno” (Noddings, 1996, p. 132).

Noddings (1996) explica que la práctica hacia el cuidado puede transformar los ambientes escolares y sociales. Hace la advertencia respecto a dar notas por realizar prácticas de cuidado, tal cual se hace ofreciendo servicio comunitario. Aunque la experiencia puede contribuir. Al hacer esto la atención se revierte hacia el niño y queda en segundo lugar quien recibirá el cuidado o la acción misma de cuidado. “Si la práctica de cuidado es asimilada por el actual sistema educativo, puede perder su poder transformador (...)” (Noddings, 1996, p. 132). La escuela está organizada de manera jerárquica con el énfasis en penalizar y premiar pierde el sentido de cuidar.

Confirmación

Noddings (1996) utiliza la perspectiva de Buber para definir lo que es la confirmación, “es un acto de afirmar y fomentar lo mejor en los demás. Cuando se confirma a alguien se reitera lo mejor de ese ser y se anima su desarrollo.” (...) “El acto de la confirmación nos llama a estar conectados”, pues se conoce al otro. “Es un acto que no puede ser descrito en términos de estrategias, es un acto de amor que procede de una relación profunda” (p. 164-165) (...) “para estar con él de manera que pueda revelarse en su interioridad como un sujeto ético e intelectual que tiene el poder de nutrir su ideal ético o de destruirlo...” (Noddings en Bergman, 2004, p.155). En un acto de cuidado en el cual no se confirma a la gente juzgándolo de manera que este mal.” No se trata de establecer ideales y anunciar “grandes expectativas para todos” (Noddings, 1998, p. 132).

“La confirmación requiere de la atribución del mejor motivo posible cónsono con la realidad. Cuando se comete un acto censurable es necesario preguntar qué motivo el acto. (...) Se parte del conocimiento que se tiene del otro y escuchando lo que él o ella puede decirnos.” “La confianza y la continuidad son requeridas para la confirmación. La continuidad porque necesitamos conocimiento de los demás. La confianza es necesaria para la credibilidad del cuidador así como para sostener la búsqueda de un motivo aceptable” Noddings atribuye a estos dos elementos que los maestros y los niños estén juntos por mutuo consentimiento por muchos años” (Noddings, 1998, p. 132). A esto le llama continuidad en el cuidado relacional (Noddings, 1999a, p.213) “La vida moral guiada a través de la ética del cuidado debe ocuparse de establecer, mantener y fortalecer las relaciones de cuidado” (Noddings, 1998, p. 133).

Los cuidadores tienen que comprender a quienes cuidan lo suficientemente bien como para saber qué es lo que estos intentan lograr. Atribuir el mejor motivo posible concordante con la realidad requiere el conocimiento de la realidad. No podemos simplemente extraer un motivo de la nada. Cuando identificamos un motivo y lo usamos en la confirmación, el que recibe el cuidado debería reconocer que ese fue, en

efecto, su motivo: « ¡Eso es lo que estaba tratando de hacer!». Es tranquilizador y maravilloso comprobar que otro ve lo mejor de nosotros, lo que a menudo pugna por ser reconocido detrás de nuestros actos más bajos y de los aspectos más débiles de nuestro yo (Noddings, 2009, p. 53).

Reflexiones y consideraciones dirigidas a las relaciones

Es importante recapitular que el hombre ni la mujer están sujetos a establecer una estructura de poder sobre el otro. Segundo, ambos son artífices de una acción o práctica moral que es importante entender y que acarrea el desafío de trabajar en el colectivo para el bienestar de todos. Tercero, las vivencias e introspecciones, tanto del hombre como de la mujer, son valiosas y deben ser consideradas desde la perspectiva de colaboración. Es importante validar que las diferencias se convierten en riqueza en la medida que se encuentran espacios para la equidad, el diálogo constructivo, establecer unidad y abrir espacios comunitarios. Cuarto, ambos en esta estructura social de cuidado son artífices de relaciones para la cual se necesita sensibilidad. Quinto, la cultura ejerce una influencia en la forma en que las mujeres son criadas y desde las convicciones que se asume con ellas. Esta dinámica de acción debe ser entendida por los cuidadores para establecer relaciones de apertura e igualdad en el cuidado del niño o la niña, relacional y no sexista.

Como base fundamental debemos aliarnos a un modelo de apertura basado en la lucha contra la privación de las relaciones. “No existe sustituto para el contacto directo” (Noddings, 2005, p.124). Consolidar este tipo de cuidado requiere un cuidador partícipe y participativo. Creyente de estar en cercanía para redescubrirse él y descubrir al infante maternal en el proceso. En su afán debe demostrar respeto a través de cada acercamiento. El cuidado genuino exige un cuidador que se muestre visible y sensible, que reflexione continuamente sobre sus valores y que reconozca lo que representa la formación moral.

“Comenzamos nuestra vida en relación, no como individuos.” El que cuida fortalece la relación de cuidado al prestar atención de manera diligente al que es cuidado. Con una sonrisa el bebé reconoce los esfuerzos para cuidarlo, es

su manera de “contribuir a la relación de cuidado.” Al desarrollarse, “será capaz de entrar en la relación recíproca de cuidado,” es decir que él también puede cuidar. Las personas que atienden niños reconocen múltiples veces al día las maneras en que ellos comienzan a cuidar de otros. Querer curar la herida de un niño o ayudar a otro a alimentarse, son ejemplos de tener un encuentro solidario de cuidado. Los centros donde se cuidan infantes maternas son fecundos en momentos para estar y ser en relación con otro. Siempre hay con quien colaborar, ayudar y aprender eso describe las relaciones.

Marion (2011) interpreta que los teóricos del aprendizaje social explican que los niños “no son máquinas respondiendo a estímulos”. Responden activamente a su proceso de desarrollo y generan cambios en el ambiente, así como el ambiente tiene influencia sobre ellos. Los principios del aprendizaje social ayudan a entender la permanencia de una estructura donde el maestro reflexione ante su papel de facilitador. Hay varios factores que ayudan en este proceso. La conducta puede cambiar si el ambiente social del niño cambia. Y el modelaje influencia mucho del aprendizaje del niño (Marion, 2011, p.48-49). El la ética del cuidado este es uno de los mayores deberes. El adulto siempre debe estar en conciencia de que los infantes maternas imitarán lo que observen de su modelaje, lo que dialoguen y confirmen.

El niño en edad temprana debe ser acompañado y en relación por un adulto que lo respete, que lo considere, esté dispuesto a ofrecerle amor y una relación de seguridad y confianza para que pueda desarrollarse seguro de sí mismo. Debe estar rodeado de actividades sanas, interesantes, atractivas, con diversos materiales para la exploración y la investigación. Su tiempo debe ser invertido en trabajar con libertad para que pueda aprender a significar, crear, expresarse, comunicarse, tomar decisiones y vivir junto a otros. El niño que posee este tipo de ambiente con experiencias reales crece sintiendo, gozando y aprende múltiples estrategias para ser, pensar y actuar en el mundo y la vida. Crecerá feliz con el pensamiento de que puede alcanzar su plenitud.

El ambiente de cuidado requiere que la relación, el acercamiento lleve un mensaje coherente al infante maternal. El primer paso es testimoniar amor por el desarrollo del infante maternal. El maestro desde la acción más profunda y la sensibilidad disfruta con el infante maternal. Impera la demostración de acciones positivas, a través de la palabra. En un mundo donde la globalización toma efecto. Se vuelve imperativo que la maestra cultive las relaciones. Ningún maestro debe abandonar su empeño por establecer relaciones. Es su responsabilidad ética. Hay que entender qué significan las relaciones en la vida del infante maternal, su origen y desarrollo para descubrir la responsabilidad del maestro y al unísono descubrir de manera reflexiva que exige la ética.

Hablar de cuidado implica hablar de desarrollo. Los niños necesitan de personal educativo que entienda su rol más allá de lo que exigen los currículos enfocados en destrezas y contenidos que no fomentan las relaciones. Están dirigidos a las destrezas que los maestros están obligados a desarrollar y las relaciones quedan en un segundo plano. Es decir lo que aprenden y pueden hacer juntos. Los niños para poder trabajar y sentirse exitosos en ese tipo de ambiente deben trabajar aislados y vivir en competencia con el otro a su lado. Las relaciones funcionan como un agregado sostenido en el desarrollo de esas destrezas, como un elemento secundario. Es decir se vuelve más importante que el niño conozca colores y formas que lo que puedo investigar con los otros.

La dinámica, en ocasiones, se torna a olvidar disfrutar del modelaje, la práctica, el diálogo y la confirmación en el cuidado y percibir constantes momentos de aprendizaje desde la espontaneidad. Los niños necesitan jugar. Los cuidadores juegan. Es el instrumento de aprendizaje para el infante maternal. A su vez es el momento para la maestra conocer al infante maternal y colaborar con él en su desarrollo. Quitarle a un niño de dos años su experiencia de juego con el propósito de mantenerlo en una silla porque tiene una “clase” o capítulo que estudiar para desarrollar una destreza olvidando la acción práctica del juego con el propósito de que la maestra escriba en un informe una marca de logrado o no logrado no es cuidar del niño ni establecer una relación con él. El infante maternal

es lamentablemente absorbido por indicadores externos no por su auto-descubrimiento interno.

“El modelo de educación moral que desarrolló la ética del cuidado está orientado hacia el proceso” (Noddings, 2009, p.259). Negándose a entender que lo más importante es lo externo o solo un producto final. Lo que vamos construyendo en el proceso de día a día con los infantes maternas. Lo más importante es la concienciación de lo que va ocurriendo tanto en el niño como en el maestro.

La labor de los cuidadores en la ética del cuidado está dirigida al modelo de construcción a través de la relación social. Creer en que el proceso es lo más importante exige un modelo donde se apoye el desarrollo que permita apreciar y disfrutar de lo que hacen y logra la niñez. Construir una torre de bloques con varios maternas. Luego reírse por haberla tumbado. Saber que se puede volver a construir y reconstruir de manera más diversa. Quizás esta vez más alta con dimensiones múltiples le da a la idea al niño de que nuestros procesos transforman el mundo. Que entre todos podemos realizar una tarea en cooperación. Pueden existir conflictos sobre dónde colocar los bloques y la maestra les modela que se pueden llegar a acuerdos.

Unos cargan los bloques, otros los colocan. Otros quizás están solo observando y en el momento menos pensado estarán imitando aquello que vieron y haciendo sus transformaciones. El proceso tiene una belleza estética preminente, nunca un acto será igual al anterior. Esto es lo que hace del proceso que el infante materno quiera hacer las cosas una y otra vez. Lo que se conoce que puede suceder y el imprevisto, es ese acto interior de desear investigar lo que puede ocurrir u ocurrirá. Lo inesperado, lo espontáneo de donde surgen múltiples procesos adicionales. Esta es la práctica que nunca tiene fin.

Se cae la torre. Alguno se molesta pero la maestra les confirma que se puede empezar de nuevo. El cariño de sus palabras les convence. El diálogo media entre ellos. Uno de los bloques cae en un lugar que le llama la atención al infante materno y desde ahí comienza a construir. Pero la acción no acaba. La

maestra se voltea e invita a varios a coincidir en otro juego...este es el cuento de nunca acabar cuando empieza a comenzado y de momento vuelve a empezar. En relación no hay marcha atrás al proceso.

De todo lo que se pierde un niño que únicamente trabaja en el cuaderno, al cual se le pide estar concentrado, callado, sin ayuda. Dejar al niño solo trabajando con el cuaderno para trazar líneas sin significado, dejando sin descubrir sus procesos de investigación y pensamiento no tiene sentido. Mucho menos sin alguien que sirva de modelo. Le resta tiempo al descubrimiento de su mundo natural, al cual pertenece. Es alejarlo de las relaciones y del trabajo en equipo y aprender a vivir en comunidad. Es restarle tiempo muy valioso a su vida de sentirse conocido, aceptado y reclamado como parte entre los que le rodean. Es alejarlo de crear.

Las relaciones desarrollan una atmósfera clara para favorecer el proceso. El conocimiento de sí mismo, del yo y de su temperamento capacita el niño para saber que vive en un mundo con otros, que no está solo y puede compartir para crear y vivir en comunidad, pues el aprendizaje no surge en aislamiento. Trabajamos en relación porque somos seres sociales. Aprendemos del otro, de los demás en convivencia. Sin ello no hay pares competentes que modelen prácticas que ayudan al infante maternal a alcanzar su potencialidad.

Mantener “atado” a un niño a una silla es ir en contra de su desarrollo físico y relacional. Todo el personal que cuida se acerca a que los niños originen preguntas sobre su entorno y que se les contesten sus preguntas aunque aún no hablen. Una maestra en relación reconoce cuando el niño le indica que necesita saber más. Es su sentido común establecido lo que le hace entender muchas veces lo que es realmente importante para el niño, lo que requiere de ella como adulto. Pero los currículos muy centrados y sostenidos en destrezas que requieren concretizar resultados o por porcentos la alejan de acercarse a lo que es más importante: la formación relacional del niño. Discurre muchas veces en colocar un correcto en la página y se pierde el gran momento de observar con serenidad para saber qué le está pidiendo el niño desde su humanidad compartida.

Cuidar requiere de una gran conciencia afectiva y sensible. El discernimiento sobre lo que es el hombre, su pensamiento, como crece y aprende no se asocia a un puesto sino a la profundidad de nuestro pensamiento acerca de lo que es la vida y como favorecemos al niño ante tal descubrimiento. Sin pedir nada a cambio, nada de vuelta, solo por el placer de darle al otro todo aquello que es posible sin mediar compra alguna. Desde un ser al otro. La alegría permanente de admirar lo que se es en la medida que se crece, solo está en aquellos que entienden la importancia del formarse en virtud de aquello que se alcanza espontáneamente y se vuelve propio y común entre dos: ¡la vida!, ¡la vida cercana a los demás, con el otro! Para eso es el modelaje, la práctica el diálogo y la confirmación.

Una relación sin momentos para hacer juicios ni pretensiones pues sería perder el tiempo en necedad. Una relación de cuidado sólida por el fundamento mismo de permitirse vivir en solidaridad y en paz. Argumento cuestionable en un mundo donde el individualismo toma parte causal. Tirando un telón donde la obra prefiere ser llamada, Yo soy solo y nadie más o Solo importo yo. El actor principal, la indiferencia. Nada más lejos del cuidado.

Invitados a que cambiemos la obra llamémosle, *Estoy aquí para ti en relación*. El actor principal, *el otro*. El cuidador, como actor secundario que está cerca para apoyar y creer en el niño, como participante activo en el mundo conociendo todo lo que le rodea, según las posibilidades físicas y sensoriales que va desarrollando. Ocupa al adulto tomar la decisión de estar al lado del niño, pues lo visualiza como igual. Agarrando su mano para sostenerlo si tropieza, o cargarlo si siente temor o angustia. Sentimientos muy normales en la vida. Agarrarlo y caminar con el niño es estar dispuesto a correr riesgos. Estando a su lado podrá reconocer que en el momento en que necesite sentirse seguro, puede mirar al lado para confirmar que no está solo. Puede ver el camino por el cual va, y ver la nueva ruta, pues aprenderá a reconocer que es momento de trascender o continuar.

Sin embargo a veces insistimos en dejar a los niños solos, sin afecto. En permanecer detrás de él con nuestras manos manejando su ruta. Lo empujamos, apresuramos y les formulamos un ritmo de caminata. Vamos de frente a ellos, les decimos sostente. Confían en nosotros. Agarrados fuerte, parece bien; pero le ocupamos su visión. Los ojos del adulto ven por el niño. El niño solo lo sigue. No puede ver, pensar, se aturde. No sabe por dónde camina, solo sigue. No ve, permanece ciego aunque tiene vista. Ve la vida a través de los ojos del adulto. El adulto conceptúa el rol del niño solo como seguidor. “Yo soy el que se” piensa.

Alguien podría pensar: -“en la vida hay momentos que debemos seguir a otros. Dejar que nos guíen. Y en otros momentos, que otra persona trace nuestra ruta, pues nos sentimos perdidos y descarriados.” Pienso es mejor que en ambos tipos de dificultad nos dejen siempre la vista despejada para ir entendiendo por dónde vamos. Tener quien nos sostenga en caso de que perdamos fuerza para caminar solo se puede hacer si tenemos a alguien al lado.

Quiero compartir una historia con mucha humildad. En la ética del cuidado las historias son importantes. Pasaron diez años de haber sido maestra por primera vez. Ya en otro tipo de trabajo, soy invitada a la escuela a su actividad de las profesiones. Querían que les hablara a los estudiantes del décimo y undécimo grado de las profesiones relacionadas a la educación. Estaba feliz por la invitación. Luego de hablarles abro el espacio a preguntas. Luego de contestar varias. Una niña me mira fijamente y con ternura me dice. Quizás no me recuerde usted a mí. Pero yo si a usted. Usted fue mi maestra de primer grado. Yo no aprendía a leer. Tenía muchas dificultades. Usted todos los días se sentaba a mi lado y me leía. Recuerdo cuan placentero era escucharla y que pasara su mano por mi cabeza moldeando mis rizos. Mientras permitía que otros leyeran para mí. Un día me di cuenta que leía. Así aprendí a leer. Lo más que recuerdo es que tocaba mi cabellera, me decía que yo podía hacerlo. Esto lo hacía siempre. Nunca perdió la calma. Esperó por mí pacientemente. Hoy día cuando no puedo aprender algo toco mi cabellera. Siempre termino por aprenderlo. Tengo notas sobresalientes. Me gusta leer. Y de manera sublime dijo: Y quiero ser maestra.

La abraza. Volví a tocar su cabellera. La gente comenzó a aplaudir. ¡Y lloramos! e inevitablemente al escribirlo vuelvo a llorar.

Como indiqué al comienzo, el cuidado es muy valioso. “Aprender a cuidar y a ser cuidado es una tarea evolutiva fundamental” (Noddings, 2009, p. 59). La ética del cuidado nos invita a demostrar que las relaciones de cuidado se evidencian en la medida en que prestamos atención a lo que nos rodea: el ambiente, el hogar, los materiales, los espacios comunes, las personas. La palabra cuidado está llena de significados: afectividad, bondad, respeto, apoyo, solidaridad, dedicación y comprensión y el maestro en cualquier puesto debe mantenerse como aliado de los niños en su aprendizaje. Como indica Leo Buscaglia (1982):

Es muy triste ir a cumplir con un trabajo que uno no ama, especialmente en nuestra profesión. Si cada mañana no los emociona entrar al aula, ver esas caritas de ojos inteligentes que los esperan para que ustedes los ayuden a crecer, ¡mándese a mudar de la docencia! (Buscaglia, 1982, p.50).

Sin embargo, también podría querer redescubrirse en su relación con los niños y transformarse para vivir, explorar y dejarse cuidar por ellos. Ojalá que así sea.

CAPÍTULO V

MODULARIDAD DE LA MENTE Y EL CUIDADO

Teoría de la mente

“El cerebro es el agente principal del comportamiento humano: el motor de los sentimientos y de todo tipo de pensamiento” (Alonso-Geta, 2007, p.25). La complejidad del cerebro humano es el resultado evolutivo de la relación del ser humano con el ambiente físico, a través de la construcción y el uso de instrumentos (...) como herramientas y armas para conseguir alimento y defenderse” (Álvarez, 2006, p.67). Las técnicas tales como la imagen de resonancia magnética y la magnetoencefalografía permiten capturar imágenes cerebrales precisas y medir las secuencias del pensamiento. Estas imágenes cruzan áreas muy profundas en el cerebro donde se reconocen patrones de onda debido a los procesos químicos neurales y sus interconexiones sinápticas (Jensen, 1998, p.2-3). Estos avances que se descubren para la década de los 90 abrieron discusiones en diversos campos y en especial en el cuidado y la educación.

¿Qué es la mente? Es una pregunta que mueve a investigar al campo de las ciencias cognitivas a través de la neurociencia, psicología y filosofía. La neurociencia hace su aporte a partir de sus descubrimientos respecto al estudio del sistema nervioso y los procesos químicos, biológicos y físicos que se entretajan y se traducen en avances para la salud física y mental. La psicología respecto al estudio de los procesos evolutivos y la funcionalidad de las actividades cognitivas. La filosofía desde el marco de la reflexión ética. Unidas conforman la dirección hacia investigar nuestra capacidad para percibir, comprender y reflexionar. Lo que resulta en información relevante para los procesos de cuidado y educativos.

La mente es lo que el cerebro hace (Álvarez, 2006, p.94). Para los 90 se reconocía que “lo que mejor hace el cerebro humano es aprender.” El aprendizaje

cambia el cerebro con cada nueva estimulación, experiencia y conducta (Jensen, 1998, p.13). Hoy día la psicología cognitiva busca “descubrir las leyes básicas del pensamiento humano” (Gardner, 2005, p.17). Para los educadores este descubrimiento entreteje una responsabilidad de carácter urgente. Primero, nuestros sistemas de cuidado y enseñanza deben ser dinámicos, activos, marcados de retos y alternativas para el desarrollo de la mente. Segundo “de acuerdo con la forma como enmarquemos teóricamente nuestra concepción de la mente humana, así enfocaremos el proceso de aprendizaje y, por lo tanto, el de enseñanza en un ambiente de aprendizaje formal” (Álvarez, 2006, p.68). (...) “Explicar y comprender los procesos cerebrales que están a la base de los aprendizajes y memorias, emociones y sentimientos, podría transformar las estrategias pedagógicas, y generar programas adecuados a las características de las personas y sus necesidades especiales (García García, 2008, p.3).

A través del tiempo la concepción sobre la mente ha ido en transformación. Según Fogarty (1997) “el cerebro es un objeto concreto que puede ser palpado pero la mente es una abstracción que quizás reside en el cerebro”. Explica que “el cerebro es físico y la mente es metafísica”. Hace referencia a diversos investigadores los cuales definen y contrastan lo que es el cerebro y la mente. Indica que Bloom y Lazerson (1988) visualizan que “la mente es el producto de la actividad cerebral”. Entiende que desde esta perspectiva la mente es una función cerebral. Explica que otros como Barrett (1992) definen el cerebro como parte del sistema nervioso central compuesto por células y fibras, y la mente es la parte que utilizamos para pensar, sentir, percibir y razonar. En su análisis explica que para Sousa (1995) “el cerebro es el órgano físico protegido por el esqueleto y la mente está dirigida mediante el cuerpo. La mente es consciente, comprende, crea significados y es la función del aprendizaje”. Cita a Eisner (1997) para establecer que el cerebro es biológico y la mente es cultural, el primero es dado por la naturaleza, el segundo es el resultado de la experiencia, es hecha es artificial (Fogarty, 1997, p.31).

Hoy día se reconoce al hombre en interacción con su medio físico e histórico y cultural. “Es en esta interacción donde surgen los procesos conscientes superiores y los productos culturales” (García García, 2001, p.119). Es decir que:

La mente humana emerge de la funcionalidad biológica del aparato biológico que la construye, pero es esencialmente psicológica y social. Esta última dimensión es tan importante o más que la psicológica. La mente humana llegó o evolucionó al nivel actual solo porque somos criaturas sociales (Álvarez, 2006, p.267).

García García (2010) indica a través de sus múltiples trabajos, que la mente humana es el resultado de un largo y complejo proceso evolutivo, en el que cabe diferenciar tres perspectivas de la mente:

Filogenética (filogénesis)- “Como conquista filogenética, los Homo sapiens desarrollaron unos procesos cognitivos que les permitieron ponerse en el lugar mental del otro, aprendiendo no sólo del otro, sino a través del otro (Teoría de la Mente)” (García García, 2008, p.4). “Todos los seres humanos tenemos lo que se ha descrito en la literatura como una “teoría de la mente”. Esta evolucionó como necesidad para predecir el comportamiento del mundo natural y mental de otras personas en especial las de nuestro grupo. Es inferir lo que está pasando en la mente de otros, es su estado mental (Álvarez, 2006, p.172). (...) “Qué significa el término “teoría” en “teoría de la mente”. La mente, entendida como un sistema de conocimientos e inferencias que permite interpretar y predecir la conducta de los demás, merece el calificativo de “teoría”, puesto que no es directamente observable y sirve para predecir y modificar el comportamiento” (García García, 2007, p.13). Miles de años de evolución han dado al individuo la capacidad para identificarse con los de su especie y comprenderlos como agentes intencionales que poseen estados mentales, sentimientos y pensamientos entre otros. La filogénesis de la mente- representa como “han ido incrementando las capacidades de seleccionar y captar información, almacenarla, elaborarla y utilizarla, a fin de responder adaptativamente a las exigencias del medio lo cual ha sido posible por

el desarrollo progresivo del sistema nervioso y sus estructuras. Desarrollando múltiples formas de solución de problemas e instrumentos de adaptación.

Sociogenética (sociogénesis)- Capacidad cognitiva social que posibilita la transmisión de la cultura, las innovaciones y la organización social. A la sociogénesis de la mente -le pertenece la riqueza del contexto socio cultural y su diversidad, la evolución cultural de los grupos y comunidades humanas y su trascendencia así como el desarrollo del lenguaje, las creencias y las invenciones.

Si la existencia de la cultura es esencialmente consecuencia y efecto de las capacidades mentales del hombre, a su vez la cultura enmarca y posibilita las mismas capacidades humanas. La mente humana se conforma y desarrolla en un contexto sociocultural utilizando los ingredientes proporcionados por la cultura: lenguaje, herramientas, libros, microscopios, telescopios, ordenadores, pero también, artes, tradiciones, ritos y creencias (García García, 2010, p.14). (...) La cultura permite que el hombre trascienda las limitaciones físicas y cognitivas a través del desarrollo y utilización de habilidades adquiridas, herramientas y artefactos. (García García, 2010, p.15).

Ontogenética (ontogénesis)- El desarrollo de las generaciones se constituye socialmente. Pensar en la ontogénesis de la mente es referirse a de la interacción y al uso de los símbolos lingüísticos en interacción social, la reflexión y el pensamiento crítico (García García, 2010, p.16). El símbolo lingüístico como artefacto de la cultura le permite al niño comunicarse y acoger perspectivas diversas. García García indica que:

los símbolos lingüísticos liberan a la cognición humana de la situación perceptual inmediata, al hacer referencia a cosas ajenas a la situación, a la vez que posibilitando múltiples representaciones simultáneas de todas las situaciones perceptuales posibles. Con el dominio de su lengua materna se le abrirán al niño posibilidades novedosas originales de interpretar las cosas de diversas maneras, desde las metáforas, a las teorías científicas y elaboraciones artísticas (García García, 2010, p.17).

“La “teoría de la mente” es una corriente de estudio que comenzó en la década de los 80. Fue en el año 78 cuando por primera vez se habló de los organismos que poseen o no una “teoría de la mente”. Como es obvio, no es lo mismo tener mente que ser consciente de que se tiene” (Corbacho, 2004, p. 2). Es el descubrimiento de que en el otro y en uno reside una capacidad intencional que nos mueve a pensar interpretar y comprender.

Otro aspecto importante en la teoría de la mente es el descubrimiento de las neuronas espejo. Gazzaniga (2005) especula que las neuronas espejo (...) se visualizan “como responsables de producir el sustrato neurológico y son las productoras del fenómeno psicológico de la teoría de la mente” (Álvarez, 2006, p. 172). ¿Qué son las neuronas espejo? Las neuronas espejo están ubicadas en el área de Broca en el cerebro humano (García García, 2007, p.8). Para los años 1990, se descubre que las neuronas llamadas *canónicas* no son las únicas que se activan cuando se agarra, sostiene o manipula un objeto. Es decir que no son las únicas con propiedades visomotrices. Queda al descubierto mediante la experimentación con monos (macacos), que en la convexidad cerebral F5 las neuronas reaccionaban mientras el mono realizaba una acción, así como al observar a otro realizar una acción parecida. Tanto al actuar como al observar la sección cerebral se activa. Por esta razón se concibe el nombre de neuronas espejo (Rizzolatti & Sinigaglia, 2006, p.85). Entonces, “las neuronas espejo son un tipo particular de neuronas que se activan cuando un individuo realiza una acción, pero también cuando él observa una acción similar realizada por otro individuo” (García García, 2008, p.7). (...) El sistema de neuronas espejo desempeña un papel fundamental en la imitación, codificando la acción observada en términos motores y tornando posible, (...) la repetición de la misma (Rizzolatti & Sinigaglia, 2006, p.143). Descubrimiento importante para los que cuida, para ser modelos de interacciones positivas, tal cual indica Noddings. Los infantes maternales imitarán nuestras acciones.

Los sistemas de neuronas espejo posibilitan el aprendizaje de gestos por imitación, sonreír, caminar, hablar, bailar, jugar al fútbol, etc., pero

también el contagio de bostezos, sentir que nos caemos cuando vemos por el suelo a otra persona, la pena que sentimos cuando alguien llora, la empatía con los demás. El intercambio complejo de ideas y prácticas que llamamos cultura; los trastornos psicopatológicos como síndromes de ecopraxias y ecolalias, déficit de lenguaje, autismo, pueden encontrar en las neuronas espejo claves de explicación (García García, 2008, p.8).

Rizzolatti & Sinigaglia (2006) exponen que en nuestra experiencia cotidiana nos ocurre a menudo que “imputamos a los demás creencias, deseos, expectativas intenciones, etc., (...) nuestros comportamientos sociales dependen de la capacidad de comprender lo que los demás tienen *in mente* y de regularnos a tenor de ellos.” (...) Los actos de otros adquieren para nosotros significado y “cada acción nuestra encierra un significado inmediato para quien lo observa.” Compartir que tenemos estas neuronas representa un *espacio de acción compartido*” comprendido sin esfuerzo cognitivo (Rizzolatti & Sinigaglia, 2006, p.129-130). Por otra parte:

el «*acto del observador*» es un *acto potencial* que ocurre cuando las neuronas espejo se activan las cuales tienen la capacidad de codificar información sensorial en términos motores y de tornar, así, posible la «reciprocidad» de actos e intenciones que están en la base del inmediato reconocimiento por nuestra parte del significado de los gestos de los demás (Rizzolatti & Sinigaglia, 2006, p.129-130).

A diferencia del mono, las neuronas espejo del hombre tienen las siguientes propiedades: el sistema “es capaz de seleccionar el tipo de acto como la secuencia de los movimientos que lo componen, y, no requiere ninguna interacción efectiva con los objetos, activándose también cuando la acción es simplemente imitada” (Rizzolatti & Sinigaglia, 2006, p.85). Lo primordial es su vinculación a la comprensión del significado de las acciones ajenas” (Rizzolatti & Sinigaglia, 2006, p. 124). Mediante las neuronas espejo están involucrados el contexto, la acción y la intención (Rizzolatti & Sinigaglia, 2006, p. 125). La funcionalidad de las neuronas espejo se relacionan a nuestra capacidad de

comunicar. A partir de los gestos explícitos se desarrolla comunicación lingüística.

Las neuronas espejo forman parte de un sistema de redes neuronales que posibilita la percepción-ejecución-intención. La simple observación de movimientos de la mano, pie o boca activa las mismas regiones específicas de la corteza motora, como si el observador estuviera realizando esos mismos movimientos. Pero el proceso va más allá de que el movimiento, al ser observado, genere un movimiento similar latente en el observador. El sistema integra en sus circuitos neuronales la atribución/percepción de las intenciones de los otros, la teoría de la mente (Blakemore y Decety, 2001; Gallese, Keysers y Rizzolatti, 2004) (García García, 2008, p.7).

Las neuronas espejo funcionan “poniendo al sujeto en los zapatos del otro”. Cuando percibimos una determinada acción por parte del otro, las neuronas “asumen el mismo programa” en la mente “como si se estuviese actuando la acción del otro,” pero sin manifestación alguna, manifestada solo en la imaginación. Lo que hace posible saber lo que pasa en la mente del otro y predecir lo que hará. Este sistema de adaptabilidad social, nos permite tener un sensor del comportamiento social de los otros (Álvarez, 2006, p.172). Somos criaturas sociales y nuestra supervivencia depende de entender las intenciones y emociones que traducen las conductas manifiestas de los demás. Las neuronas espejo permiten entender la mente de nuestros semejantes, y no a través de razonamiento conceptual, sino directamente, sintiendo y no pensando (Rizzolatti, Fogassi y Gallese, 2001) (García García, 2008, p.8).

¿Cómo esto ocurre? Rizzolatti & Sinigaglia (2006) hacen referencia al siguiente planteamiento de George Herbert Mead “Vemos porque actuamos y podemos actuar precisamente porque vemos.” Significa que “la percepción sería incomprendible «sin el continuo control de la vista por parte de la mano, y *viceversa*». Es ese “mutuo *control*” visual motriz que nos permite agarrar. Indican que ese «ver» significa “ver *con* la mano” lo cual contribuye a generar

una “hipótesis de acción” a través de la percepción de los objetos y es operada bajo las neuronas del área F5 y AIP del cerebro (zona intraparietal anterior) cuyas neuronas están activas durante los movimientos de la mano. La congruencia entre las selectividades visuales y motrices de las neuronas F5 y AIP y a través de los actos potenciales evocados se predefine una ejecución efectiva. Es el sentido de regulación de lo «visto» y de lo hecho. Por ejemplo cuando se observa que alguien o agarra algún objeto y el que lo ve le atribuye una «valencia significativa». Indican que Petit (1999) argumenta que “es como si las neuronas de F5 y AIP del cerebro reaccionarán no al simple estímulo como tal, es decir, a su forma o aspecto sensorial, sino al *significado* que este encierra para el sujeto» en acción- y «reaccionar a un significado equivale a “comprender”». Desde esta concepción Rizzolatti & Sinigaglia (2006) explican que esta comprensión es pragmática no semántica. A partir del contenido del contenido AIP y F5 se establece una “interacción continua de percepción y acción” (...) “que desempeña un papel decisivo en la constitución del significado de los objetos, y sin la cual buena parte de las denominadas funciones cognitivas de «orden superior» difícilmente podrían tener lugar”. Lo importante es que los actos estén “efectivamente realizados o potencialmente evocados” para realizar «actividades de orientación y agarre» lo cual contribuye a configurar o *constituir* un mundo habitable. Este mundo “no solo depende de agarrar este o aquel objeto sino de “nuestra capacidad esencial para movernos y orientarnos en el espacio que nos rodea, así como de nuestra capacidad para aprehender las acciones e intenciones del prójimo” (Rizzolatti & Sinigaglia, 2006, p. 57-59).

La posesión por parte de un individuo del significado de sus propios actos y el conocimiento motor que le proporciona la convalidación de sus posibles consecuencias parece, así, condiciones necesarias, pero también suficientes, para garantizarle una comprensión inmediata de los actos de los demás (Rizzolatti & Sinigaglia, 2006, p. 108). (...) la intención en acción trasciende cada acto y modifica su significado en uno u otro sentido (Rizzolatti & Sinigaglia, 2006, p. 115).

Para investigar la mente del bebé los psicólogos han desarrollado experimentos en los cuales toman sus respuestas a través de las acciones de chupar, mirar o mover la cabeza. “Con estas respuestas se ha investigado lo que los bebés saben y quieren, empleando el paradigma denominado habituación/sensibilización” (García García, 2008, p. 15). La habituación está asociada a cuando él bebe ya no le llama la atención el estímulo al cual estaba atento.

Astington, (1993) dice que el descubrimiento de la mente por el niño significa el hacerse consciente de que las personas, incluido él mismo, tienen mente y dentro de los estados o elementos de esa mente están las creencias, deseos, sentimientos, pensamientos, con base en los cuales realizan sus acciones (Rodríguez de Guzmán, García, Gorriz, Regal, <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi8/psi/20.pdf>, p.2).

Modularidad de la mente

García García explica que hay dos tipos de teoría de la mente, la “posición heredada” la cual establece que la mente es:

como una estructura, sistema o mecanismo de carácter y propósito general y por tanto independiente y a la vez competente en cualquier contenido concreto de aprendizaje. Tal planteamiento es propio de posiciones asociacionistas y conductistas, que entienden la mente «tanquam tabula rasa» al nacer el individuo, y que se va llenando a lo largo de la vida con las experiencias y contenidos específicos, conforme a las leyes generales del aprendizaje” (García García, 2001, p. 147-148, 2005, p. 6).

La segunda teoría se basa en que:

la mente estaría constituida por un conjunto de módulos especializados, sistemas funcionales, memorias diversas, inteligencias múltiples. Cada módulo es específico y especializado en un tipo de proceso o actividad. Así serían diferentes los módulos o sistemas responsables de las percepciones, la orientación en el espacio, el lenguaje, la interacción con

otras personas en las relaciones sociales” (García García, 2001, p. 147-148, 2005, p. 6).

La teoría modular de la mente hace sus aportaciones para entender cómo se procesa la información. Esta teoría ha tenido un desarrollo diverso así como sus investigadores. Resaltan estos nombres: *Cosmides* y *Tooby*, proponen desde la psicología evolucionista que la mente es como una Navaja Suiza, está organizada de forma modular; diseñados paulatinamente a través una base neurofisiológica determinada, y se activarían de forma relativamente automática o inconsciente (Hernández Blasi, 2009, p.242), *Fodor*, quien plantea que los sistemas modulares se conforman y funcionan de modo independiente y separado, (García García, 2005, p. 9) *Gardner*, el cual desarrolla la teoría de las múltiples inteligencias (Gardner, 2001, p. 68) “tomando como punto de partida las investigaciones sobre el sistema visual, sugirió que los sistemas complejos, como la mente-cerebro, son resultado de un proceso evolutivo que los ha conformado modularmente” (García García, 2005, p. 9) y *Karmiloff-Smith* con su teoría de Redescipción Representacional o modelo RR a través del cual explica los cambios recurrentes del desarrollo (Karmiloff-Smith, 1994, p. 37).

Explica García García que hoy día existe la controversia de si la mente funciona de manera modular u holista. La mente concebida de manera desde el dominio general, frente a una concepción de tipo modular o de dominio específico. Es decir el debate respecto a si la mente constituye un sistema unitario o modular. Dejando atrás controversias tales como naturaleza-cultura, conductismo-cognitivismo, conciencia-inconsciente (García García, 2005, p. 8-9). En este capítulo realizaremos un acercamiento a las teorías de Fodor y Gardner, y un mayor énfasis en el modelo RR de Karmiloff-Smith.

Jerry Fodor a través de su libro *The Modularity of Mind* publicado en el 1983 desarrolla su teoría modular basada en la “tesis innatista y de la especificidad de dominios de conocimiento” (Karmiloff-Smith, 1994, p.18). Karmiloff-Smith (1994) explica que para Fodor “la mente está compuesta de «módulos» o sistemas de entrada de datos genéticamente especificados, de

funcionamiento independiente y dedicados a propósitos específicos. Son “módulos encapsulados y fijos” (García García, 2005, p.9). En más detalle:

los módulos están preestablecidos, poseen una arquitectura nerviosa fija, son específicos de cada dominio, rápidos, autónomos, obligatorios, automáticos, están activados por el estímulo, producen datos superficiales/ poco elaborados (...) y son insensibles a las metas cognitivas de los procesos centrales. (...) informativamente encapsulados (...) y las otras partes de la mente no pueden influir en su funcionamiento interno. (...) Solo tienen acceso a la información procedente de estadios de procesamiento situados a niveles inferiores, no a la información de procesos que ocurren de arriba abajo. (...) Lo que nuestra mente sabe o cree no puede afectar al funcionamiento de un módulo (Karmiloff-Smith, 1994, p.18-19).

García-Albea (2003) se une a esta discusión indicando que Fodor investiga la mente, su arquitectura e implicaciones y la intencionalidad desde la filosofía.

La arquitectura mental que propone Fodor está constituida por tres tipos de componentes: los transductores (sensoriales y motores), los sistemas modulares (de entrada y de salida) y los sistemas centrales. Los primeros hacen de interfaz de la mente con el mundo exterior, mediante una interacción puramente física (no-computacional) que suministra, o se ve promovida por, códigos informativos computacionalmente aptos, directamente ligados a propiedades <<proximales>> del estímulo o la respuesta. Los segundos son ya sistemas de cómputo, que procesan información (realizan inferencias) en un ámbito relativamente restringido y de forma relativamente autónoma (encapsulada, obligatoria, rápida, etc.). Y los terceros, conectados a los anteriores por sus representaciones de salida o entrada (en el caso de los módulos de entrada o salida, respectivamente), son sistemas de cómputo de propósito general,

interactivos y sensibles a propiedades globales de toda la información disponible (García-Albea, 2003, p.508).

Los investigadores al buscar respuestas respecto al cerebro hendido, o al seccionar el cuerpo caloso, área del cerebro que comunica los dos hemisferios cerebrales, se dan a la tarea de entender la organización del cerebro y como este alcanza sus objetivos, el funcionamiento y los elementos de la lateralización. Deducen que los hemisferios cerebrales controlan diferentes áreas del pensamiento y la acción. “El cerebro y la mente están contruidos de unidades o módulos que llevan a cabo funciones específicas. Esta teoría se fundamenta en que el cerebro “no es un dispositivo general de solución de problemas” (...) es “un conjunto de dispositivos que atienden las demandas de procesamiento de información que la mente hace” (Gazzaniga, 1998, p.17). El estudio ha ayudado a entender que las funciones del habla y el lenguaje se encuentran en el hemisferio izquierdo y las visuales y motoras en el lado derecho. En el sistema modular el hemisferio izquierdo es dominante para funciones cognitivas tales como la solución de problemas. A pesar de existir una cisura el hemisferio izquierdo no necesita del hemisferio derecho para realizar actividades de nivel superior (Gazzaniga, 1998, p.17).

El modelo RR

Karmiloff-Smith (1994) expone la teoría de Redescrípción Representacional en su libro *Más allá de la modularidad* (1994) “propone un proceso de modularización progresiva de la mente, cuestionando la naturaleza predeterminada y fijamente establecida de los módulos. Este planteamiento constructivista posibilita una flexibilidad representacional y una metarepresentación sin la cual no es fácilmente explicable el hecho de la conciencia superior” (García García, 2005, p. 9). “La estructura modular se ha mostrado muy funcional y eficaz evolutivamente, puesto que los sistemas con una organización modular son más capaces de detectar y corregir errores e incorporar innovaciones para resolver los problemas, satisfacer necesidades y sobrevivir (García García, 2005, p. 9).

Karmiloff-Smith (1994) explica que los psicólogos del desarrollo se dividen en dos clases. Algunos utilizan el estudio del niño como un fin en sí mismo y se centran en la conducta de lo que el niño es capaz de hacer. Estos en su opinión han malgastado décadas de investigación sobre el desarrollo por centrar el interés en hacer bajar la edad en que los niños podían realizar una tarea particular sin tomar en cuenta *cómo* procesaban la información (Karmiloff-Smith, 1994, p.48). Los psicólogos que siguen la ciencia cognitiva, la utilizan como herramienta teórica para comprender la mente centrados en la arquitectura inicial, los mecanismos de procesamiento de información y la naturaleza del cambio representacional interno” Investigan “*cómo*” se procesa la información (Karmiloff-Smith, 1994, p.48-49).

Explica Karmiloff-Smith (1994) que existe un estado que se vuelve dinámico entre la mente y el ambiente sin la potestad de un dominio específico sobre uno general. Hay una necesidad de investigar, lo innato es decir desde un estado inicial que se conforma desde antes de nacer y su configuración entre mente y ambiente. Es importante que enlace el ambiente y la genética en el proceso de desarrollo. Nos lleva a concebirlas en un conjunto perfecto. Ofrece importancia del ambiente físico y sociocultural, junto a las predisposiciones innatas que deben ser estudiadas desde su complejidad hasta explicar el eventual desarrollo cognitivo. Comprometerse en pensar sobre lo que ocurre en la mente del infante ayuda a definir reflexivamente por qué es tan importante adoptar la perspectiva del desarrollo. Luego hacer nuestras reflexiones para concebir el cuidado a partir de conocimientos sobre cómo se configura la modularidad de la mente.

Utiliza en su descripción teórica los conceptos módulo y sistemas de entrada de datos al igual que Fodor sin embargo se separa de la idea de Fodor al describir “que la mente se modulariza a medida que avanza el desarrollo”. Contrario a Fodor establece que es necesario entender los procesos de desarrollo para comprender la mente. Es importante que resalta las predisposiciones como punto de partida hacia donde será dirigida la atención con respecto al ambiente y

que tendrá su intervención en el desarrollo mediante la modularización gradual. (...) “La dotación innata interactuaría de manera compleja con los datos ambientales, viéndose influida por ellos.” Consolida consistentemente el valor fundamental que ejercen los procesos de desarrollo que se establecen a través de la modularización. Karmiloff–Smith sostiene que es importante entender la diferencia entre módulo y dominio. El dominio “es el conjunto de representaciones que sostiene un área específica de conocimiento”. Ofrece como ejemplo el lenguaje. Añade la idea de microdominios los cuales define como “subconjuntos de dominios particulares”. El módulo lo define como la “unidad de procesamiento de información que encapsula ese conocimiento y las computaciones que se hacen con él” (Karmiloff – Smith, 1994, p.22-23). El módulo tiene entradas y salidas de información que va ganando independencia de otros sistemas (Karmiloff – Smith, 1994, p. 34). Establece como su propuesta que el desarrollo es de dominio específico contrario a la tesis modular que establece Fodor.

Tolchinsky (1996) resume el sujeto psicológico que propone Karmiloff como:

un sujeto que aprende y no solo por interacción con su entorno sino también por interacción consigo mismo. No está innatamente prefijado o socio-culturalmente determinado sino ambas cosas a la vez y (...) se encuentra en constante flexibilización debido a un control creciente sobre sus propias representaciones. No posee conocimiento implícito o explícito, su manera de conocer pasa por diversos grados de explicitación y accesibilidad. (...) Según qué situaciones intente comprender y según qué tipo de problemas este abocado a resolver, podrá cambiar por una u otra razón (Tolchinsky, 1996, p.199).

Los parámetros a establecer con el infante materno deben responder ante las particularidades de que el niño no es una tabula rasa o que la mente operará mejor bajo las condiciones que imponga un adulto externamente. “Desde los primeros días de vida, el bebé sabe muchas cosas sobre el mundo, los objetos y

sus propiedades, las personas, los acontecimientos y relaciones” (García García, 2007, p.13). Karmiloff Smith ve al niño en su diversidad y evidencia su postura para comprender que existe un componente innato que está en evolución por esto su atención al niño como como lingüista, físico, matemático, psicólogo y grafista. “Venimos al mundo equipados con unas estructuras y disposiciones cognitivas, que nos capacitan para elaborar modelos de mundo, representaciones adecuadas de la realidad” (García García, 2007, p.14).

Karmiloff – Smith (1994) tiene la idea de que existen tres maneras o formas para almacenar información en la mente, alcanzar cambio cognitivo u obtener conocimiento. La primera de carácter interno, las otras de carácter externo o ambiental:

1. Reconocer la unidad e interacción del carácter evolutivo, la especificación innata y la necesidad de la información del ambiente.
2. La necesidad de búsqueda de información que procede del ambiente para alcanzar lo propuesto como intención o meta.
3. “El niño tiene que representar información directamente proporcionada por alguna afirmación lingüística” (Karmiloff – Smith, 1994, p.34).
4. La redescrición representacional, o modelo RR

El modelo RR hacia el desarrollo se conforma por tres fases que Karmiloff define como *recurrentes*. La fase I se conforma de dos elementos las « adiciones representacionales » y la « maestría conductual ». Las adiciones representacionales son creadas por el niño en la medida en que recibe información de su ambiente o medio externo. Estas representaciones no impactan ni guardan relación con las representaciones ya establecidas. Al volverse estables forman parte de las ya existentes. La maestría conductual describe cuando la representación se vuelve un “dato manipulable a nuestra disposición” (Karmiloff – Smith, 1994, p.36) es decir se hace real “la capacidad de ejecutar sistemáticamente de forma correcta las conductas de cualquier microdominio”

(Karmiloff – Smith, 1994, p.38). La información se hace útil, manejable para crear en vez de automáticas o de uso procedimental. Al ganar maestría conductual se gana coherencia en el sistema de representación. Una misma conducta puede generarse de manera diferente en la medida en que el niño crece. Aunque “no constituye necesariamente el punto final del desarrollo en un microdominio dado (Karmiloff – Smith, 1994, p.39). En las fases se observa cambio conductual y cambio representacional.

La fase 2 tiene como característica que las representaciones internas son el punto de partida del sistema contrario a la primera fase donde lo eran los datos externos. “La dinámica interna del sistema pasa a controlar la situación de manera que las representaciones internas se convierten el centro de cambio” (Karmiloff – Smith, 1994, p.39). En la fase 3 se desarrolla una búsqueda de balance entre lo interno y externo. “Las representaciones internas se reconcilian con los datos externos (...)” (Karmiloff – Smith, 1994, p.39).

Karmiloff–Smith (1994) explica que el modelo RR está conformado por niveles de representación y rerepresentación. Estos no son estadios de desarrollo representativos de una edad particular. Estas ocurren repetidamente en los microdominios en el proceso de desarrollo.

- Implícito (I) - En este nivel la información no está disponible para intercambio en el sistema a nivel cognitivo, sino que solo como datos no accesibles para establecer relación representacional o en intradominios (Karmiloff – Smith, 1994, p.40) “El conocimiento está *en* el sistema pero no *para* el sistema, es un nivel de representación sub-simbólico y sub-personal” (Tolchinsky, 1996, p.201).
- Explícito 1 (E1) – El sistema avanza en este nivel donde se guarda relación con otras representaciones a través de los datos tanto intra como interdominios. Aun el sistema pierde muchos detalles de la información que se codifica.

- Explícito 2 (E2) – “Acceso consciente sin expresabilidad verbal” (Karmiloff – Smith, 1994, p.43).
- Explícito 3 (E3)- Este nivel es uno de interacción verbal. El sistema ha desarrollado un código común. Teoriza Karmiloff que probablemente el conocimiento lingüístico se almacene de inmediato en este nivel. Explica que “Los niños aprenden mucho de la interacción verbal con los demás” (Karmiloff – Smith, 1994, p.43).

Karmiloff Smith (1994) hace referencia a que tanto conductistas como constructivistas seguidores de Piaget reconocen “la mente del recién nacido como una « vacía de conocimiento » y defienden la idea de que un solo proceso de aprendizaje de dominio general explica el desarrollo posterior en todos los aspectos del lenguaje y del conocimiento” (Karmiloff- Smith, 1994, p.25). Por ejemplo según Piaget, la capacidad de representar conocimientos para uno mismo y para los demás es un proceso constructivo que presupone una larga serie de acciones sobre el medio. La representación mental surge una vez que se ha completado el desarrollo sensoriomotor, a los dos años, la cual hace posible el juego simbólico, los sueños, las imágenes mentales y el lenguaje, es decir, todo el espectro de las facultades simbólicas (Gardner, 2005, p.51). Versus a la teoría innatista/modularista que percibe al bebé como un “ser preprogramado para entender fuentes de información específicas (...) durante la infancia y después de ella el niño tiene mucho que aprender” (Karmiloff- Smith, 1994, p.26).

Karmiloff–Smith (1994) hace evidentes sus críticas a la teoría de Piaget. Algunas se presentan en la tabla a continuación:

Piaget	Karmiloff- Smith
<p>Piaget dirige su atención investigativa a los estadios del desarrollo. El cual está guiado por estadios o etapas donde hay ejecuciones de carácter sensoriomotriz y el periodo de operaciones concretas.</p>	<p>Karmiloff – Smith explica el desarrollo a través de cuatro niveles de representación y tres fases que no están determinadas por un tiempo específico. Ocurren cuando “el sujeto está comprometido en un proceso de adquisición de nuevos conocimientos” (Tolchinsky, 1996, p. 201). Los bebés y los niños son constructores activos de su propio conocimiento y esto implica tanto de la existencia de restricciones de dominio específico como de procesos de dominio general (Karmiloff – Smith, 1994, p. 29).</p>
<p>En el nacimiento no existe conocimiento de dominio específico. El bebé en su etapa sensoriomotriz se vale de sus reflejos sensoriales así como de los procesos de asimilación, acomodación y equilibración y adolece de conocimiento de dominio específico (Karmiloff – Smith, 1994, p. 27). Los cambios se realizan para todos los dominios de manera similar. (...) “Ni el procesamiento ni el almacenamiento son de dominio específico” (Karmiloff – Smith, 1994, p.24).</p>	<p>Existen transductores sensoriales adicionales a los sentidos los cuales transforman “los datos en formatos informativos determinados innatamente y que son específicos en cada dominio realizando un procesamiento modular” (Karmiloff – Smith, 1994, p.24). La especificidad de dominio del procesamiento permite al niño, disponer de un sistema limitado y organizado (no caótico), desde el principio y no al final del periodo sensoriomotor de Piaget” (Karmiloff – Smith, 1994, p.30).</p>
<p>Según Piaget, un sistema estable no puede mejorar por sí mismo, la equilibración existe solo cuando hay desequilibrio (Karmiloff – Smith, 1994, p.45).</p>	<p>El cambio cognitivo está fundamentado en el logro o éxito. Existe redescipción en la medida que las representaciones alcanzan estabilidad (Karmiloff – Smith, 1994, p.45). La RR se apropia de los “estados estables”, y obtiene información para utilizarla con otros propósitos (Karmiloff – Smith, 1994, p. 46).</p>

“En el nivel ontogenético el cerebro del infante a lo largo del primer año y medio de vida trabaja representando y evocando miríadas de acciones mucho antes de que logre pronunciar su primera palabra” (García García, 2001, p. 157).” En torno al niño como lingüista Karmiloff-Smith (1994) hace las siguientes referencias que considero importantes para este estudio. Primero, los seres humanos venimos con una especificidad innata para el lenguaje que permite convertirse en “eficaces usuarios del lenguaje” y “espontáneamente en pequeños gramáticos” (Karmiloff-Smith, 1994, p.52). Segundo, la adquisición del lenguaje no depende de la sensoriomotricidad la cual considera una representación de dominio general. Explica que:

la sintaxis no surge simplemente de la exploración de los juguetes y la resolución de problemas con objetos, como pretenden algunos piagetianos. Alinear objetos no es la base sobre la que surge el orden de las palabras. Intentar encajar un juguete dentro de otro no tiene nada que ver con la subordinación de oraciones. La actividad sensoriomotriz general no puede explicar por si sola las restricciones específicamente lingüísticas (...) (Karmiloff-Smith, 1994, p. 29). Los datos acumulados desde principios de la década de los ochenta ponen en cuestión la idea misma de que en el desarrollo humano exista un estadio puramente sensoriomotor anterior al lenguaje (Karmiloff-Smith, 1994, p. 54).

Tercero, a través del proceso de redescipción representacional el niño pasa de utilizar el lenguaje de manera práctica a “explotar el conocimiento lingüístico que tienen almacenado” contribuyendo a la conciencia metalingüística que “requiere representaciones lingüísticas flexibles y manipulables” planteamiento que es sostenido desde el constructivismo (Karmiloff-Smith, 1994, p.52). Claramente Karmiloff-Smith realiza su argumento indicando que la adquisición del lenguaje es de dominio tanto específico como general. En la medida en que las representaciones lingüísticas se redesciben se hacen disponibles como proceso de dominio general (Karmiloff-Smith, 1994, p. 53). Cuarto, desde pocos días de nacidos los bebés son sensibles a su lengua.

El modelo RR describe de manera hipotética sobre como la:

capacidad (...) humana de enriquecerse desde adentro, explotando el conocimiento ya almacenado y no simplemente explotando el ambiente. La existencia de las relaciones representacionales intra o interdominios es el signo distintivo de un sistema cognitivo, flexible y creativo. La ubicuidad de la redescrición representacional es, (...) lo que hace que el conocimiento humano sea específicamente humana (Karmiloff-Smith, 1994, p.236).

Contrario a Piaget Karmiloff- Smith (1994) explica que los resultados indican que el niño puede diferenciar entre reconocer a un humano y al mundo físico. Explora la investigación realizada por Johnson y Morton (1991) con el propósito de determinar si reconocer rostros es de naturaleza innata o aprendida. La investigación consiste en que los bebés siguieran con su cabeza y sus ojos tres estímulos bidimensionales representados en una cabeza. Un estímulo estaba compuesto por ojos, nariz y boca, otro formado por la cara con manchas en contraste en vez de ojos y boca y el en el tercero estaba ubicado un tablero de ajedrez en el contorno de la cara y los rasgos fuera de lugar. Los resultados indican que los niños recién nacidos prefieren ubicar su atención a los estímulos relacionados a la “configuración espacial” de la cara por lo que se entiende que él bebé tiene información innata sobre los rostros. Sin la exclusión de un posterior aprendizaje. Karmiloff-Smith recalca la importancia que tiene la relación en la atención que los niños le brindan a los rostros y la configuración de la teoría de la mente (Karmiloff Smith, 1994, p.149-150).

Explica que Johnson (1990) investiga y propone que existen circuitos cerebrales de rápida especialización por la continua exposición del infante a los rostros humanos y gracias a mecanismos subcorticales que fijan su atención en ellos. La investigación explica dos sistemas, el primero con circuitos de ubicación subcortical («CONSPEC»), “constituye un mecanismo de orientación” y el otro cortical («CONLERN») que toma “el control del comportamiento para los dos meses de edad y que esta «tutelado» por CONSPEC”. El reconocimiento

del rostro es de dominio específico con modularización progresiva alejándose de la dependencia visoespacial (Karmiloff Smith, 1994, p.149-150).

García García (2008) indica que para el primer año los infantes demuestran intencionalidad en sus interacciones comunicativas. Mientras avanzan en su desarrollo utilizan los gestos para que los adultos les ayuden a solucionar problemas. Por ejemplo cuando piden que se les alcance un juguete debemos entender que el niño posee “conocimiento sobre las personas” y reconoce como influenciarlos para conseguir algo o llamar la atención además de generar acciones sobre los objetos tales como arrastrar, tirar, agarrar (García García, 2008, p.15).

Los gestos suponen una comprensión práctica de cómo funcionan las personas en las interacciones sociales: indican en la mente del niño una competencia en psicología intuitiva para predecir y manipular el comportamiento de los demás; una teoría de la mente en el infante que todavía no habla (García García, 2008, p.16).

Karmiloff Smith (1994) hace referencia a la importancia de entender cuáles aspectos de la interacción están relacionados al desarrollo de la mente. Distingue los siguientes “la mirada mutua y señalar a un referente específico («comunicación ostensiva»)). La atención conjunta se desarrolla en la medida en que el adulto y el infante muestran atención ocular (Karmiloff Smith, 1994, p.153). Es importante que Karmiloff (1994) se hace la pregunta sobre la funcionalidad de este tipo de comunicación ostensiva. Señala que hay dos tipos de actos importantes:

1. Acto comunicativo protoimperativo- Es “el uso del acto de señalar o la mirada a los ojos por parte del niño como medio para tratar de conseguir un objeto, dirigiendo una petición no verbal a un interlocutor que puede alcanzarle dicho objeto” Este medio *interactivo* el niño lo utiliza por su poca capacidad de desplazamiento y poder obtener lo que desea. El acto de señalar se convierte en un “«Quiero ese juguete»” (Karmiloff Smith, 1994, p.153).

2. Acto comunicativo protodeclarativo- “(...) un determinado tema de interés se convierte en el medio que usa el niño para hacer un comentario no verbal acerca del estado del mundo (...) en vez de una petición para hacer con él”. Podría entenderse como “¡Mira que juguete tan bonito!” (Karmiloff Smith, 1994, p.153). Baron y Cohen (1989) demuestran que los niños autistas ni usan ni comprenden el acto de señalar con función protodeclarativa, cuyo fin es influir en la *atención o estado mental* de otra persona; la competencia de estos sujetos se limita al acto de señalar con función protoimperativa, cuyo fin es influir en el *comportamiento* del otro. (Karmiloff Smith, 1994, p.153).

Las primeras palabras son utilizadas como protoimperativos dado a que se utilizan para obtener algo que se quiere. La comunicación se vuelve protodeclarativo en la medida que se fija atención conjunta y se realiza una declaración. Hay un hecho que es importante reconocer por el que cuida. Los niños “descubren que las palabras son más poderosas que las acciones”. A su vez el cuidador debe estar consciente de que una sola palabra puede estar cargada de significados para establecer comunicación y en ocasiones que puede cambiar en diferentes contextos. El infante mira a su madre y dice “pájaro” para comunicar “¡Mira!, hay un pájaro que pasa volando por el cielo”. Estas ejecutorias de pedir y compartir (protoimperativo y protodeclarativo) proceden de “aprender lo que *hacen* las palabras.” Por consiguiente es significativo entender que los bebés tienen la tarea de “descubrir cómo se utilizan las palabras para regular la interacción social” e influir “en el comportamiento de otros” tal como habíamos explorado anteriormente en la teoría de Halliday (Karmiloff & Karmiloff Smith, 2005, p. 100-101).

Explica Karmiloff Smith (1994) que Fodor entiende la existencia de un módulo innato que comprende la interacción social y la intencionalidad y por consiguiente el sentido común. Karmiloff (1994) entiende que existe modularización del sentido común marcados por los “sesgos atencionales” que

tienen un efecto en las representaciones (Karmiloff Smith, 1994, p.151). Como cuidadores no sabemos cuándo y cuáles de nuestras acciones se encuentran como información datos presentes activos en los procesos continuos de descripción y redesccripción de un infante maternal.

Karmiloff & Karmiloff Smith (2005) explican que en este contexto se hace reconocer que la palabra está cargada de sentido y que puede significar múltiples hechos tales como pedir atención, ayuda o alabanza. Para que el cuidador “pueda comprender las intenciones del niño” tiene que tomar “conciencia de la situación en la que se produce la expresión” del niño y velar por establecer una “experiencia (...) y contexto lingüístico compartido.” Este encuentro se logra mediante la conversación con el maternal; utilizando como referencia el contexto del lugar, espacio o acontecimiento el cual están compartiendo. Indican que esta interacción según Jerome Bruner (2004) “establece una especie de “sistema de apoyo” que sirve de andamiaje para el desarrollo del léxico inicial” (Karmiloff & Karmiloff Smith, 2005, p. 100-102). Por otra parte es importante que el cuidador reflexione sobre que “el aprendizaje del significado de las palabras no se produce aparte del desarrollo cognitivo del niño” (Karmiloff & Karmiloff Smith, 2005, p. 111).

Karmiloff (1994) sostiene que el desarrollo del lenguaje no puede remitirse solo a la etapa sensoriomotriz. Reclama un balance entre diversos factores: el cambio que se origina en el interior del ser humano como la maduración y la redesccripción representacional (endógeno), el aspecto socio cultural, el ambiente y la mente. Karmiloff Smith (1994) destaca que los patrones de interacción social y los culturales deben ser diferenciados. Explica que la interacción social con los miembros de su especie tiene un efecto importante en el desarrollo de la teoría de la mente. Este dato coincide con lo establecido por Shore (2011, 2014) en el capítulo III cuando indica que hay algo que el cerebro humano necesita del contacto del otro ser humano para que el cerebro crezca.

Utilizando la psicología del sentido común Karmiloff destaca la interacción social por encima de la representación del mundo. Expone mediante

los estudios de Reddy (1991) que los infantes entre 7 y 9 meses pueden percibir una interpretación humorística y repetir ese comportamiento humorístico. Da el ejemplo de los datos de Reddy en donde una niña trata de imitar a su abuela roncando. Al adulto le da risa y lo que inicialmente fue un proceso de imitación fue un hecho de tratar de comprender lo que pasaba con la abuela en torno a cómo roncar se vuelve un suceso que recordado durante varios días se vuelve un momento de humor. Entonces se puede establecer el humor en el adulto “constituye inicialmente un componente esencial para representación que el niño se hace del humor” (Karmiloff Smith, 1994, p.154).

Reddy explica que la mente está asociado al marco o contexto interactivo. Este marco está formado por cuatro elementos: la representación que realiza el niño lo que ocurre o acontece la risa y representación del adulto. Estos elementos son muy importantes, ya que el niño quizás no posee el conocimiento completo y depende del marco interactivo para entender. Para Karmiloff el conocimiento está representado en la mente del adulto y del niño individualmente. Por consecuencia, desde la estructura psicológica la risa del adulto funciona “como una entrada informativa determinante que cambia y completa la representación del niño y se incorpora gradualmente a su representación interna para, posteriormente, marcar explícitamente el humor” (Karmiloff Smith, 1994, p.155).

Otro aspecto importante es la llamada a «la reacción del extraño». A los 4 días de nacido el infante reconoce la cara de su madre, su voz y su olor. A la edad de 5 meses se observa que los bebés pueden ir en brazos de otras personas que no sea la madre. Sin embargo, alrededor de los 9 meses se observa que el niño si se le saca de los brazos de su madre el niño llorará. Ante esta reacción del niño usamos el término “es que extraña”. Karmiloff (1994) nos aleja de la idea de pensar que el bebé en ese momento es capaz de discriminar y por esa razón llora y extraña. Ofrece la siguiente explicación:

(...) las representaciones del niño de nueve meses se encuentran definidas explícitamente y se han relacionado entre sí internamente, de tal modo que, cuando sus representaciones de un extraño son activadas por un

estímulo, se comparan de inmediato con las representaciones, activadas internamente, de su madre (Karmiloff Smith, 1994, p. 242).

Hace hincapié que el bebé de cinco meses tiene representaciones que están implícitas y registra la cara de su progenitora u otra cara que sonrío en el ambiente, pero por otra parte *voluntariamente* no consigue atraer esa cara a su mente. Esa es la razón para que llore.

Es importante entender que:

los niños pequeños procesan de manera distinta la información procedente del entorno humano que de la procedente de entorno físico. (...) El bebé llega a comprender que los demás son *sujetos* (es decir, agentes capaces de iniciar su propia acción) y no, como Piaget defendía, «objetos entre el resto de los objetos» (Karmiloff Smith, 1994, p.151).

La teoría de Karmiloff nos aleja del modelo de transmisión. Establece directamente su relación ante el constructivismo. Karmiloff (1994) afirma que “el proceso de RR transforma progresivamente el cerebro en una mente creativa” (Karmiloff Smith, 1994p.239). Sternberg (1988) indica que “la creatividad es un fenómeno multifacético” (Romo, 1997, p. 69). Incluye interdisciplinariedad, desde múltiples áreas de la conducta humana donde se representa tanto a través del artista como del filósofo, el compositor entre muchas otras ramas o disciplinas.

El infante materno a través de los juegos de ficción, lo que las maestras llaman juego dramático, demuestra que tiene una teoría de la mente. Cuando un niño juega demuestra que tiene la representación sobre el objeto con el cual genera la acción y sobre lo que imagina que es. En el juego está implicada una actitud proposicional, aunque todavía no esté presente el lenguaje en el niño. Por ejemplo “Cuando un niño juega con un palo entre las piernas como si montara a caballo, el niño tiene una representación correcta del palo y de sus propiedades y a la vez tiene una representación del caballo” (García García, 2008, p.17).

García García (2007) explica que “una frase de actitud proposicional expresa un estado mental o postura de la persona en relación al mundo, sin comprometerse con la verdad o falsedad de los contenidos proposicionales a que hace referencia.” En cambio una frase de contenido proposicional encierra la descripción del mundo ya sea de manera correcta o incorrecta, verdadera o falsa. "Sara lleva gafas" tiene contenido proposicional, pero si se le añade el uso de algún verbo tal como pienso, creo, recuerdo, siento como en "creo que Sara lleva gafas" se hace presente la actitud proposicional (García García, 2007, p.16).

Entre el año y medio y los 5 años, justo en un proceso paralelo a la adquisición de la gramática, los niños comienzan a comprender su propia mente y las de los otros. Atribuyen a la mente pensamientos, deseos, sentimientos, etc., que son la causa de los comportamientos de las personas. Diferencian entre los pensamientos y representaciones en la mente y las cosas en el mundo: no es lo mismo comerse un pastel que pensar, o querer comerse un pastel. A partir de los actos y las palabras de los demás los niños llegan a inferir los estados mentales de las otras personas, pensamientos, deseos, sentimientos (García García, 2008, p.17).

Karmiloff - Smith (1994) no descartaba que en el desarrollo hubiera redesccripción representacional desde la primera infancia. La investigación de Wimmer y Perner afirman que “hay un momento temporal del desarrollo, en torno a los cuatro años y medio en que los niños son capaces de entender estados de “falsa creencia” y por tanto desarrollan ya una teoría de la mente refinada” (Rodríguez de Guzmán, García, Gorriz, Regal, <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi8/psi/20.pdf>, p.3).

Papalia, Wendkos& Duskin (2010) indican que el desarrollo dura toda la vida es un proceso vitalicio, involucra ganancias y pérdidas. Es multidimensional y multidireccional, se crece en tamaño y en habilidades. “Las influencias provenientes de la biología y la cultura cambian a lo largo del ciclo de vida”. El desarrollo involucra una distribución cambiante de recursos. Invertimos recursos como tiempo, energía y talento para el crecimiento. El desarrollo es modificable

debido a que muestra plasticidad a lo largo de la vida. Por último indica que el desarrollo es influenciado por el contexto histórico y cultural. (Papalia, Wendkos& Duskin, 2010, p.48-49). En el desarrollo influyen la herencia, dotación genética, “el ambiente interno y externo, es decir el mundo fuera del yo que empieza en el útero y el aprendizaje que proviene de la experiencia” y “la maduración del cuerpo y el cerebro.” (Papalia, Wendkos& Duskin, 2010, P.39) “(...) Es necesario considerar las características *heredadas* que dan a cada persona un inicio especial en la vida. También es necesario considerar los diversos factores ambientales o de la experiencia, que afectan (...) contextos como la familia, el vecindario, la posición socioeconómica, el origen étnico y la cultura” (Papalia, Wendkos& Duskin, 2010, p.40).

Existen múltiples amenazas al bienestar que hacen que coexistan o se multipliquen los factores de riesgo en el desarrollo. Definen factores de riesgo como las condiciones que incrementan la probabilidad de un resultado negativo del desarrollo. Explica factores como la pobreza que lastiman el desarrollo de los niños. Utiliza como fuente el Childrens Defense Fund del año 2002 para indicar que los riesgo de los bajos ingresos inciden en resultados como muerte en la infancia, nacimiento prematuro, bajo peso al nacer, cuidado prenatal inadecuado, ninguna fuente de cuidado d la salud, falta de comida y la educación se demuestra mediante calificaciones bajas, repetir un grado, ser expulsado de la escuela, ser un desertor (Papalia, Wendkos& Duskin, 2010, p.42). Estos factores afectan los periodos sensibles o críticos de aprendizaje. “Momento específico en que un evento determinado, o su ausencia, tiene un impacto específico en el desarrollo” (Papalia, Wendkos& Duskin, 2010, p.44).

Inteligencias múltiples: Howard Gardner

La Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner es una teoría modular de la mente que desarrolla ocho inteligencias. “Las inteligencias son las capacidades para resolver problemas, o para elaborar productos que son de gran valor en un determinado contexto comunitario o cultural” (García García, 2005, p.33).

No conlleva unos límites acotados y fijos en su funcionamiento. Muy al contrario, las inteligencias no actúan de forma aislada. Salvo en el caso excepcional de personas con determinadas anormalidades, las inteligencias trabajan concertadamente, y cualquier tarea mínimamente compleja implica la presencia de varias inteligencias. En las actividades humanas normales, lo habitual es que las inteligencias funcionen conjuntamente de forma armónica e integrada para realizar las tareas complejas en los distintos contextos de la vida.” (García García, 2005, p.12).

Gardner (2001) indica que es “un error tratar de hacer comparaciones de inteligencias en particular: cada una tiene sus propios sistemas y reglas” (Gardner, 2005, p.65). “Lo más exacto es pensar que la posesión de una inteligencia equivale a un potencial: se puede decir que un individuo que posee una inteligencia no hay situación que le impida usarla” (Gardner, 2005, p.66). Para la comprensión de las inteligencias utilizo descripciones directas del libro *Estructuras de la Mente: La Teoría de la Múltiples Inteligencias* escrito por Howard Gardner donde describe cada una de las inteligencias. Así como utilizo el escrito *Teoría de la mente y desarrollo de las inteligencias* del Dr. Emilio García García el cual explica que “Para Gardner las inteligencias múltiples tienen sus propios contenidos o memorias y reglas procedimentales para utilizarlas, registran, almacenan y operan con informaciones específicas, distintas según la inteligencia sea lingüística, espacial, musical o personal. Las inteligencias múltiples están preprogramadas innatamente pero a la vez son susceptibles a la influencia de la cultura, los aprendizajes y experiencias en el proceso de socialización” (García García, 2007, p.29). Las inteligencias que determina Gardner son las siguientes:

Inteligencia lingüística- Gardner (2001) describe que esta inteligencia requiere de ciertas sensibilidades u operaciones medulares del lenguaje las cuales poseemos aunque no seamos poetas. Escribe Gardner (2001) que es “la sensibilidad para el significado de las palabras,

según la cual un individuo distingue los sutiles matices de la diferencia entre derramar tinta "intencionalmente", "deliberadamente", o "a propósito". Es la sensibilidad para el orden en las palabras, la capacidad para observar las reglas gramaticales. En un nivel un tanto más sensorial —sensibilidad para los sonidos, ritmos, inflexiones, y metros de las palabras. Con ella se puede emocionar, convencer, estimular, transmitir información o simplemente para complacer (Gardner, 2001, p.71).

García García (2005) plasma en su escrito que son cuatro los procesos complejos e interrelacionados que conforman la base neurológica de esta inteligencia: “la semántica, la fonología, los sonidos de las palabras, la sintaxis y las pragmáticas, los usos que se pueden dar al lenguaje: el habla poética, la lírica, la épica, etc.”(García García, 2005, p.34). Explica García García (2005) “que hay cuatro aspectos del conocimiento lingüístico que resultan importantes en la relación social: el aspecto retórico del lenguaje, la habilidad de emplearlo para convencer a otros individuos acerca de un curso de acción; el poder mnemotécnico del lenguaje, la capacidad de emplear este instrumento para ayudar a uno a recordar información; su papel en la explicación, la enseñanza y aprendizaje, instrucciones, dichos, proverbios; y el análisis metalingüístico, la habilidad de emplear el lenguaje para reflexionar sobre el lenguaje” (García García, 2005, p.34).

La Inteligencia lógico-matemática - Gardner (2001) explica que esta forma del pensamiento se establece del encuentro con el mundo de los objetos. Cómo se “confrontan, ordenan y reordenan los objetos y se determina cantidad (Gardner, 2001, p.108) García García, (2005) explica que “este potencial cognitivo consiste en la comprensión del número y sus operaciones relacionadas con los números, tiempo, espacio y causalidad. Generalmente las habilidades numéricas estriban en el hemisferio derecho” (García García, 2005, p.35).

La Inteligencia espacial Gardner (2001) explica que “los dualistas explican que el código espacial está en el hemisferio derecho” (Gardner, 2001, p.144). Según García García (2005) esta es la “capacidad para percibir con exactitud el mundo visual, para realizar transformaciones y modificaciones a las percepciones iniciales, y para recrear aspectos de la experiencia visual propia, incluso en ausencia de estímulos físicos apropiados” (García García, 2005, p.36).

Inteligencia naturalista García García (2005) explica que esta inteligencia implica “el deslumbramiento por el mundo de las plantas y los animales. Está relacionada íntimamente al estudio biológico. Es fácil reconocer y clasificar las numerosas especies, la flora y la fauna de su entorno y, también, tiene la capacidad de categorizar adecuadamente organismos nuevos o poco familiares” (García García, 2005, p.37).

Inteligencia musical Gardner (2001) presenta el dato de que “hay niños autistas que pueden tocar instrumentos aunque no hablen es un buen marco de referencia para indicar la independencia de la inteligencia musical. A través de esta inteligencia se reconoce el tono (o melodía) y el ritmo” (Gardner, 2001, p.91).

Inteligencia cinético-corporal Gardner (2001) se refiere al uso hábil del cuerpo. Esta inteligencia la demuestra el que danza. “Está presente el desarrollo perceptivo y motriz y la expresión de la emoción por medio del cuerpo” (Gardner, 2001, p.169). Gardner (2001) describe que en “el atleta se representa por la gracia, potencia, rapidez, exactitud y trabajo de equipo. En la de actuación, recrear escenas con detalle. En el inventor se ejemplifica por el empleo del cuerpo por sí mismo, haciendo relativamente poco hincapié en el empleo del cuerpo, en especial de las manos, con otros materiales”. Es el desarrollo del equilibrio y control motor fino. (Gardner, 2001, p.187).

Inteligencia interpersonal Gardner (2001) indica que esta inteligencia tiene dos vías la esfera emocional afectiva interna, y la relación con otras

personas (Gardner, 2001, p.187). Gardner explica que esta inteligencia permite tener la capacidad de interpretar los sentimientos y afectos, “darles un nombre, desenredarlos en códigos simbólicos, de utilizarlos como un modo de comprender y guiar la conducta propia” (Gardner, 2001, p.189). García García (2005) indica que esta es “la capacidad de las personas para percatarse del estado de ánimo de los demás, las motivaciones y sentimientos, deseos y expectativas, desempeña un papel clave en todas las interacciones sociales, y es requerida especialmente en determinados roles o profesiones, como maestro, terapeuta, político, etc. A nivel más básico, la inteligencia interpersonal comprende la capacidad del niño para discriminar entre las personas que le rodean, y descubrir sus distintos estados mentales. En forma más avanzada, el conocimiento interpersonal permite al adulto «leer» las intenciones y deseos -incluso cuando se pretende ocultarlos- de otros individuos y actuar en consecuencia” (García García, 2005, p.39).

Inteligencia intrapersonal García García (2005) indica que es la capacidad de conocerse a sí mismo y de conocer a otros es propiedad esencial de la condición humana tan importante, si no más, como conocer el mundo exterior. Es el reconocimiento de la identidad personal, los propios pensamientos y sentimientos, las fortalezas y debilidades, las competencias y defectos. Con esta inteligencia se controlan los procesos mentales, discriminamos ante nuestras emociones, sentimientos, nuestros pensamientos, deseos y nos comportamos eficazmente (García García, 2005, p.40).

Howard Gardner (2005) explica que para Emmanuel Kant existen dos milagros. El primero el cielo con las estrellas y la ley moral que el hombre lleva consigo. Sin embargo Gardner explica que existe un tercer milagro, la actividad creadora del niño. Lo explica de la siguiente manera:

Me resultan tan regocijantes como misteriosos los exuberantes juegos que practican los niños con las palabras, las muchas tonadas que imitan o

recrean, y las seductoras figuras verbales que inventan. (...) he valorado siempre esa secuencia de artísticos garabatos que incluyen composiciones ingeniosas de caprichoso contenido (...) que finalmente culminan en aceptables representaciones del mundo exterior (Howard Gardner, 2005, p.121).

De acuerdo a Gardner (2005) ante la búsqueda de sentido de los investigadores con respecto a la imaginación del niño es preciso entender que existen dos visiones. Una que aprecia de manera entusiasta y otros que cuestionan la imaginación debido a que el niño aun no articula de manera estructurada la realidad y sería establecer la actividad imaginativa como una acción accidental. La segunda posición esta argumentada con lo siguiente:

la actividad imaginativa presupone el control, la intención deliberada y la capacidad de seleccionar entre distintas alternativas; y son precisamente estas «funciones ejecutivas» las que el niño pequeño no tiene *ni puede tener*. (...) Es más productivo tratar a la imaginación como un factor de todas las fases del desarrollo, que adopta formas particulares en cada etapa del crecimiento intelectual y afectivo el niño que se torna frágil en ciertos puntos clave de la vida infantil (Gardner, 2005, p.224-225).

Deborah Legorreta (2005) insiste en la importancia que tiene el desarrollo de la imaginación creativa para una vida plena. Explica que realizó una investigación cuyo propósito era descubrir la cantidad de ideas asociadas (a la cual llama “*fluidez*”) y la originalidad. El estudio fue realizado con 100 niños mexicanos entre las edades de 4 y 8 años. Explica Legorreta que:

de estos niños, 50 pasaban la mayor parte de su tiempo libre en juegos imaginarios y dotaban de “vida” a sus muñecos, mientras que los otros 50 no manifestaban esta imaginación intensa y pasaban la mayor parte de su tiempo fuera de la escuela en clases estructuradas viendo la televisión o jugando con la computadora. Los resultados en cuanto al número de ideas asociadas al uso de objetos comunes (una toalla, un periódico, una taza) además de las cualidades (rojo y redondo) fueron contundentes: mientras

que los niños imaginativos ofrecieron un promedio de 86 ideas asociadas al uso de estos objetos o cualidades el grupo comparativo solo ofreció 46. En lo referente a la originalidad, los niños imaginativos ofrecieron entre 5 y 134 ideas pocos usuales, metafóricas o de transformación del objeto, mientras que los niños poco imaginativos sólo ofrecieron entre 0 y 39 ideas (Legorreta, 2005, p.44).

“Diversas investigaciones parecen confirmar que todos los niños, a edades similares, y en diferentes culturas, presentan unas capacidades o funciones mentales, como la función simbólica, el juego, el lenguaje y la *capacidad mentalista*” Estas funciones aparecen de manera similar en su nivel de complejidad y etapa evolutiva en que ocurren. Pueden ser catalogadas de universales y humanizadoras. A partir de estos la persona progresará “en el conocimiento, control de sí mismo, de las interacciones sociales, de las conquistas y logros culturales. (García García, 2007, p.14).

Gardner (2005) argumenta que en la medida en que se desarrolla el juego como acción plena que concierne al niño en su proceso de desarrollo y comienza a utilizar utensilios, juguetes o a seguir a la madre en las tareas propias que se encuentre a su alrededor es claro, observar un cambio en la necesidad por el uso de las palabras. En este proceso se observa como es “decisiva la transición por la que la imaginación pasa a ser cada vez más inherente a las palabras que a las acciones, mientras escuchamos a escondidas los primeros intentos del niño de contar una historia” (Gardner, 2005, p.224). Por otra parte, los niños menores de dos años comienzan a mostrarse en su papel de « agentes » cuando, tal como describe Gardner (2005) “utilizan una escoba o revuelven la sopa.” Pero a su vez utilizan juguetes como receptores de sus acciones o como agentes por derecho propio, es decir cuando utilizan una muñeca para darle comida y luego para representar como si fuera su mamá. (Gardner, 2005, p.225). Esta acción que se vuelve continua a la cual se le llama juego imaginario, es una acción sencilla la cual, según Gardner, es una “imitación selectiva, y no imaginación creativa.” Explica que el niño realiza la acción como el adulto en la realidad en la medida

que las observa. Este “guión” inicial que sigue el niño es la base formativa para las próximas representaciones de juego e imaginación literaria. A los dos años escala otro peldaño. Mediante estas actividades de representación el niño deriva placer, se comunica y conoce lo que le rodea después de involucrarse en acciones y consecuencia. (Gardner, 2005, p.224-225).

La motivación y el ambiente son factores determinantes en la producción de la imaginación del niño. Gardner (2005) la define como “el grado en que el niño tienen un impulso de ensayar cosas nuevas, de embarcarse en la exploración literaria, de jugar con palabras y con escenas y de crear mundos ficticios”. El niño también puede utilizar ese mundo imaginario para por estar “tan insatisfecho con su propia experiencia” y crea un mundo inventado para desarrollar su equilibrio. Respecto al ambiente, los niños que en sus familias se involucra a los niños en “el juego de la imaginación, donde los padres acostumbran relatar cuentos que ellos mismos inventan” piensan que jugar es una actividad que está «aprobada» versus aquellos que no tienen esta experiencia o le es “reprimida” (Gardner, 2005, p.239).

Reflexión y consideración sobre la Teoría de la mente y el cuidado

El cuidado requiere del poder creador. La mente en desarrollo va en múltiples direcciones, con múltiples eventos pasando al mismo tiempo, sin esperar un suceso por el otro, simplemente entretejiéndose múltiples representaciones. Como describe Karmiloff-Smith (1994) “cada redescrición (o rerepresentación) constituye una versión más condensada o comprimida del nivel anterior” (Karmiloff-Smith, 1994, p.43). Cuando emerge información en el sistema a veces puede ser utilizada dentro del mismo sistema por razones diversas o ser utilizada en un momento con ayuda de otro. El mismo sistema se capacita para comprender. Indica Karmiloff-Smith (1994):

En eso es precisamente es en lo que creo que consiste el desarrollo: los niños no se conforman con lograr aprender a hablar o a resolver

problemas; también quieren comprender cómo hacen esas cosas. Y, al buscar esa comprensión se convierten en pequeños teóricos (Karmiloff-Smith, 1994, p.36).

Hay varios apuntes de la teoría de la mente que son importantes destacar para los que cuidan. El análisis se concibe desde un caso real:

Mi nena grande (refiriéndose a su hija mayor) cuando era una bebe de 9 meses comenzó a dar sus primeros pasos sostenida de la pared. Adquiría impulso agarrándose de un mueble, trataba de dar pasos pero se caía. Cuando lo intentaba se caía y le cogió miedo al caminar. Ahí fue que intervine colocando juguetes en los muebles y animarla a seguir caminando para que perdiera el miedo. Eso se hacía cuando ella intentaba caminar. Luego lo hizo sola y perdió el miedo. En la mente de ella, creo yo, que le dio como terror al golpearse. Trataba de caminar y creo que se acordaba del suceso que tuvo cuando empezó a caminar. Tengo dos niñas y las dos fueron en su desarrollo totalmente diferentes. La mayor dijo su primera palabra “papa” a los cinco meses. Y la segunda la dijo a los ocho meses. La mayor dijo frases al año por ejemplo “quiero leche”. La pequeña al año y medio. La grande fue más rápida en el lenguaje. Yo no las comparaba. Les hablaba, le leía cuentos y les repetía mucho las cosas para ayudarla. La pequeña fue más rápida, siendo independiente quiso primero hacer las cosas por si sola. Yo leía mucho y en algunas partes decía que no debía desesperarme si mi niña no lo hacía en ese momento. Llegué a comprender que si me desesperaba si se lo demostraba se iba a frustrar por miedo. Si ella veía mi cara angustiada no lo iba a hacer. Lo mismo para el caminar. Sin embargo, la pequeña caminó primero que la grande. Para mí lo importante es que fueran felices. Yo entiendo que cada una se disfrutó sus etapas, digo etapas no su desarrollo. (Maria Salcedo, Madre)

La madre no conoce la proposición teórica que realiza Karmiloff-Smith (1994) sobre la mente pero claramente afirma múltiples detalles que pueden ser

validados a través de la teoría. Tal como señala Karmiloff-Smith (1994) hay estructuras neurológicas que al momento del nacimiento no dan asomo hasta que neurológicamente exista maduración (Karmiloff-Smith, 1994, p.47). El desarrollo no es cuestión de una competencia entre que niño camino primero o a que edad dijo la primera palabra. Lo importante es el sujeto y la configuración de su mente.

Karmiloff-Smith (1994) destaca que la hipótesis de las representaciones no se realiza para adjudicar o encapsular al niño en una fase específica. Las etiquetas por edad no son admitidas. Atrae ante todos la llamada a romper y reconstruir de manera rereflexiva nuestras actuales creencias acerca de cómo definimos o pensamos acerca de la mente desde un continuo cambio cognitivo. Que en su esencia es dinámico y con una apertura a su propia transformación concibiendo al ser humano como un arquitecto de su interior que construye y reconstruye, diseña y se hace un ferviente conocedor de su interioridad. Estudiar la modularización es concienciarnos acerca de la transformación multidinámica y multifacética del desarrollo.

Para los que cuidan esta debe ser una razón muy importante para establecer una relación con el niño basada en descubrir los procesos continuos de desarrollo. También explica que cuando se utiliza la perspectiva de desarrollo como trasfondo ante las ciencias cognitivas en cierta medida no es importante a que edad se concretiza que los niños logren realizar bien una tarea específica. No todos los niños desarrollan sus capacidades al mismo tiempo. Explica que muchas veces es hasta irrelevante. Pensemos en aquel niño que no puede caminar pero que desde muy pequeño ha entendido las capacidades de su cuerpo creando otras formas de desplazamiento y las posibilidades del mismo demostrándolo mediante alcances insospechados para aquel que si puede caminar.

A través de su desarrollo este niño puede mostrarse exitoso. Lo creerán así aquellos que toman en cuenta la mente como un “sistema complejo que recibe, almacena, transforma y transmite información” (Karmiloff Smith, 1994, p.47). En este momento se requiere de un adulto consciente de esperar y tener

calma ante las posibilidades del niño, mientras juega y trabaja con él. Ser paciente pero buen observador y acompañante. Las intervenciones deben estar acompañadas de afecto, esperanza y alegría. La competencia no debe ser nunca un parámetro de medida. Los que cuidan evitan comparaciones entre un infante maternal y otro. Se trata de la asertiva disposición hacia involucrarse en entender a cada niño en su intimidad. La naturaleza del cuidado requiere de una dispuesta compañía para cada infante maternal.

El desarrollo está compuesto de múltiples procesos. En ellos se conjugan lo que está ocurriendo en la mente del niño y lo que simultáneamente ocurre en la mente del adulto. Dos acontecimientos mutuos. Ambos construyendo ideas sobre el uno y el otro, sobre con quien se están relacionando y sobre lo que le rodea entre otras cosas. El adulto por su responsabilidad de cuidado crea hipótesis acerca de las necesidades y particularidades del niño, desde por qué llora, por qué prefiere un objeto, cómo se acurruca mejor para tomar una siesta o hasta la búsqueda de interpretación dándole sentido al balbuceo. La preocupación por cuando dirá su primera palabra y cual será. Adjudica intencionalidad sobre lo que hace el infante maternal haciendo común referencias tales como: lloró porque se asustó, hace eso cuando tiene sueño, le gusta la bola porque es de color neón, le gusta dormir en la superficie blanda porque a su papá también le gusta, en eso se parece a su mamá o en eso se parece a su papá. Quizás se acierte en algunas de estas hipótesis en otras ni siquiera estarán cerca de la realidad. El adulto se siente responsable en la tarea de hablar por él y adjudicar sentimientos e ideas. Creo que este tipo de inferencia es realizada para satisfacción del adulto en su necesidad de componer el rompecabezas sobre quién es el niño y que tiene dominio de la acción. Sin darse cuenta que el mismo infante maternal le dirá quién es.

El adulto en su manifestación oral va pintando un cuadro sobre la vida del infante maternal. En la descripción anteriormente expuesta la madre adjudica el sentimiento de miedo cuando su hija se cae. Lo primero que aflora en ella es el momento que hace suyo. Los que cuidan definitivamente al comprender la teoría desarrollada por Karmiloff-Smith (1994) tendrán que ir más allá que a la

interpretación inicial. Más allá está el desarrollo mediante las múltiples representaciones que somos capaces de desarrollar. Las interpretaciones acerca del niño estarán sujetas a las representaciones que como adulto posee. Por esto la gran importancia de un adulto diestro en conocimiento, presto para la acción con el infante y buen modelo de relaciones. Capaz de reflexionar constantemente sobre sus actos y las creencias que dominan su entendimiento sobre los infantes maternos. Múltiples redescrpciones tendrá que estar dispuesto a realizar.

El énfasis de estudio en el modelo RR o redescrpción representacional conlleva la intrincada reflexión acerca de cómo se reconstruye, reinventa y reorganiza la mente y por consecuencia como la relación de cuidado debe estar presente esta continua actividad y cambio. Karmiloff -Smith (1994) se interesa en que “la implicación fundamental que tiene adoptar la perspectiva de desarrollo es centrarse en el cambio conductual y representacional *a lo largo del tiempo*” (Karmiloff Smith, 1994, p.47), tal como hace la madre en el relato. Lo que será importante son los descubrimientos sobre el niño, su éxito. Esta es una razón importante para que un cuidador que permanezca con el niño durante gran parte de su etapa inicial de vida, para involucrarse en comprender la mente humana.

El modelo RR da paso a pensar en un adulto responsable que permanece con el infante materno y que establece una relación afectiva puede trazar con claridad la trayectoria del desarrollo del niño en sus múltiples manifestaciones. En la sensación de la espera de acontecimientos que surgen unos más rápidos otros más lentos pero siempre a la espera de algo. Con la intención de entender al niño sin querer interferir en ese proceso sino para verse en un aliado con el infante materno.

Ante este cuadro de eventos se necesita un cuidador que responda a lo complejo del sistema pues la mente es algo que no vemos pero que si apreciamos conocer para entender al otro. Cada día los cuidadores esperan reconocer nuevos acontecimientos que puedan cuantificar y reordenar por características del desarrollo para de esta manera determinar logros que están predeterminados como criterios de evaluación. Lamentablemente todo lo que ocurra en el niño que

este fuera de esos renglones es pocas veces reconocido pues no es un punto de referencia para las normas del estado y sus estadísticas. Karmiloff - Smith (1994) nos hace pensar al describir al niño como teórico, en la medición y evaluación del desarrollo no tan solo en metas ajustadas y predeterminadas que ubican a los niños bajo lo que saben (logrado) y que no saben (no logrado). La pregunta como observadores sería ¿Cuáles son las estrategias que el niño establece en su proceso de desarrollo como investigador? ¿Qué ocurre en la mente del niño que tengo ante mí? ¿Cuál es mi función como cuidador en el desarrollo de su teoría de la mente? ¿Cómo evidencio todo lo que el infante maternal representa que conoce, al igual como comparte lo conocido?

Los que trabajan con bebés muchas veces alcanzan a reconocer que los niños manifiestan capacidades innatas, que serían importantes abordar y reconocer en el diseño del currículo para el infante maternal. Sin embargo como no está escrito en el currículo, esta intensa particularidad individual del niño como teórico se queda en segundo o tercer plano pues la maestra tiene que decidir realizar lo que se establece en la “página #6” del currículo y dejar a un lado lo que desde la mente está convirtiéndose en una acción que destaca al niño desde su intimidad y la mente poco concerniente al niño.

La teoría de la mente es importante para el cuidado pues “nos confiere una ventaja adaptativa, poder inferir los estados mentales del otro, pues de este modo podemos inferir su comportamiento (Álvarez, 2006, p.172). Los infantes ofrecen mucha información sobre las representaciones que construyen, cómo las representan y los medios externos que se vuelven imprescindibles para ellos. Muy útiles para el cuidador conformar el ambiente físico más apropiado para el infante maternal.

Su teoría no pertenece a describir datos de un momento específico donde esperamos un hallazgo particular para una etapa. Por lo contrario al reconocer la complejidad de cada ser humano donde cada uno mediante el encuentro de su realidad externa, llamémosla espacio, ambiente o circunstancia de vida realizará indefinidas redescipciones representacionales hacia concienciar e interpretar el

mundo. Esto requiere de una relación muy profunda e intensa con el infante maternal para discriminar de manera acertada los cambios que ocurren y que transfiguran el desarrollo a veces de manera rápida en otras de manera pausada pero dinámica en su interioridad.

El conocimiento acerca de la modularización conforma un nuevo paradigma para buscar alternativas e identificar más preguntas acerca de la mente. Muy distinto a lo acostumbrado en teorías donde predeterminar respuestas a estímulos sin tomar en cuenta las múltiples manifestaciones y esperar actos absolutos como en una lista de cotejo se vuelven más importantes que reconocer el respeto a la individualidad. Por tanto me hago con Karmiloff - Smith (1994) cómplice de un nuevo encuentro con la mente en su complejidad reconociendo los dilemas que puedan surgir en términos de los dominios, intradominios, redescripciones, niveles explícitos e implícitos. Pone de manifiesto de manera implícita el reconocimiento al respeto a la dignidad al decirnos que la psicología está para comprender al hombre y redescubrir los procesos que lo constituyen como pieza clave de lo que lo conforma.

Lo que ocurre en las fases se explicita en un dinamismo mediante el cual se van cuajando los múltiples cambios cognitivos. En la mente suceden simultáneamente eventos que se volverán conscientes, útiles y verbales mediante representaciones que se asocian entre dominios e intradominios. Este modelo de desarrollo despierta la necesidad de observar y validar hallazgos que demuestran logros y observa los errores como eventos necesarios en el sistema. Que también pueden manifestarse como miedos.

CAPÍTULO VI

EL AMBIENTE DE CUIDADO

Consideraciones para conformar el ambiente de cuidado

Los ambientes de cuidado poseen un encanto particular, los infantes maternos y los cuidadores con quienes comparten socialmente la experiencia de apego, vínculo y sentido de familia. El ambiente físico y emocional para los infantes maternos debe arreglarse de tal manera, que sea agradable y acogedor. Música de fondo, espacios para moverse, juguetes para observar cómo funcionan y descubrir qué pueden hacer. Usualmente el ambiente físico de cuidado para infantes, maternos incluye áreas como las siguientes áreas: gateo, alimentación, aseo y cambio de pañal, escritura, música, para el desarrollo motriz, ciencia y juego exterior. Espacios para: jugar de manera activa y pasiva, dormir, comer y asearse, sillones o mecedoras para ser arrullados, consolados y mimados, lugares para trepar de manera que puedan ensayar una y otra vez sus movimientos, para su seguridad alfombras para absorber golpes. En este tipo de ambiente los infantes y maternos disfrutan de reunirse juntos: cantar, compartir de aquellas actividades que el cuidador traiga para sorprenderles, compartir libros con imágenes y fotos, libros predecibles con rima, ritmo, repetición y con sonidos onomatopéyicos.

Los infantes maternos necesitan áreas con espejos para reconocer su figura, áreas para practicar el gateo y agarraderas en la pared para sostenerse una vez se ponen en pie para caminar. Cuando caminan su desarrollo sugiere que se hace necesario anaqueles para que busquen materiales para apilar como tazas desde más grande a más pequeñas, bloques y sorteadores. En general materiales que sean seguros y que puedan llevar a la boca. Los que caminan necesitan mesas para disfrutar de materiales para moldear, así como para trabajar con manipulativos entre estos: rompecabezas con agarraderas, tablas para ensartar o abotonar entre otros. Jamás deben faltar áreas con materiales para involucrarse en

juegos de roles. El área para dramatizar puede simular el hogar con muñecos para cargar como bebés. Teniendo en cuenta que tanto niñas como niños pueden jugar con ellas.

Es un ambiente libre de conductas que promuevan el sexismo. Que no divide los colores para niño o niña, o segregue los juguetes a base del sexo. Promueve que los juguetes son para todos por igual. El maestro debe evaluar si su ambiente de cuidado cumple con el concepto de igualdad en el juego y los juguetes y está basado en la coeducación. Para ello se deben evaluar los roles que se promueven y los estereotipos que se construyen y fomentan al jugar. El ambiente debe cumplir con tener muñecas y marionetas de diversas razas, y con necesidades especiales. Las actividades no deben ser delimitadas para niño o niña. Los juguetes que puedan promover la violencia deben quedar descartados. Es importante el “ambiente seguro, libre de gritos o violencia” y golpes incluyendo la televisiva para evitar “sensaciones de incertidumbre o peligro” que le pueden hacer “propenso a padecer síntomas de ansiedad o de estrés intenso,” porciones generosas de amor, juego, risas y buen humor “comentarios de elogio estímulo y confianza deben existir en abundancia durante todo el día (Legorreta, 2005, p.41).

En el exterior son necesarios vagones para disfrutar de ser cargados, triciclos, materiales para lanzar, columpios con agarres de seguridad y áreas para jugar con agua, arena. Debe incluir equipo de patio como chorreras y toboganes. Un espacio acogedor para leer y estar en contacto con la naturaleza para sembrar y cuidar. Los niños deben encontrar un área para crear con medios de arte. Es imprescindible un área para descansar e hidratarse. Organización y libertad son las características esenciales en el ambiente.

El espacio tiene un efecto en los sentimientos y acciones de los que conviven en él. Debe estar configurado tomando en consideración facilitar la relación de afecto con el infante maternal. El espacio debe comunicar confianza, seguridad, comodidad y que permita el movimiento del niño así como la

exploración libre y dinámica. Es responsabilidad del cuidador ayudarlos en sus procesos de auto regulación lo cual es un:

proceso complejo que involucra la coordinación de varios sistemas del cuerpo y la mente. Incluyendo los sentimientos. No se trata solamente de las emociones también de la cognición. La auto-regulación tiene impacto en el desarrollo social, influenciando cómo los bebés y los maternos se llevan con los demás. Los niños aprenden cómo y cuándo inhibir sus impulsos, canalizar su energía y resolver problemas en la medida que descubren como cambiar sus acciones para obtener lo que quieren (Elliot, 2011, p. 28).

El ambiente relacional “forma la base para el desarrollo de la habilidad para regular la conducta y la emoción” (Gallagher, 2005, p.15-16). Cuando el cuidador está al tanto de que el ambiente ayuda al niño en sus procesos de auto regulación comienza a establecer pequeños espacios donde los infantes maternos puedan crear alianzas con sus pares. Sale de los renglones tradicionales de pensar el ambiente para desarrollar destrezas y cambia a la idea de crear y organizar el ambiente para construir y configurar relaciones. Es importante crear espacios para que los infantes maternos puedan reunirse a compartir, liberar tensiones, establecer ideas, una caseta de campaña o una caja gigantesca, una piscina pequeña con cojines adentro con variados materiales en su interior. Espacios para tener la oportunidad de estar con los otros por periodos de tiempo extenso. Son lugares donde alojarse por un rato para pasarla bien y convencerse de que podemos sentir que nuestras relaciones son exitosas y se puede compartir sin violencia.

Espacios que se parecen a los infantes maternos pues la cuidadora coloca los juguetes favoritos de todos. Desde aquí ocurre que el infante maternal puede compartir materiales y eventos. Los espacios están colocados con alevosía con materiales para jugar en conjunto. El cuidador trabaja para que los infantes maternos hagan “clic” (conexión, sintonizarse, danzar en una diada, al mismo ritmo) con el que está a su lado pues van entendiendo su conducta y la de los

otros. El cuidador se hace presente para crear una cultura de paz. El niño crece entendiendo la posibilidad de evitar la violencia hacia él y hacia los demás. Un momento de riña se convierte en un momento de aprendizaje social. La maestra no se molesta. Interviene para reafirmar que se puede vivir juntos y que cuidar implica compartir.

El infante maternal debe sentir el ambiente como estar en casa, su segundo hogar, el lugar para sentirse en familia. La hoguera donde se le ofrece y recibe calor humano. Un núcleo donde emanan grandes encuentros de solidaridad, respeto, amor, convivencia, compartir y valorar al otro y ser valorado. Un ambiente emocional dirigido a ser sensible lleno de alternativas para explorar, vencer miedos y obstáculos, auto regularse, confiar y sentirse seguro así como entender los sentimientos que proceden de logros y conflictos o de descubrimientos que generan esperanzas, oportunidades, donde encuentra posibilidades para levantarse y continuar.

La imagen de la escuela constructivista también es parte de los centros donde se cuidan infantes maternales como movimiento ideológico y moral. El constructivismo en ambientes de bebés es una práctica necesaria desde la escena diaria de un ambiente de libertad para desarrollar representaciones desde motivaciones diversas. “Las ideas de Piaget abonaron a una discusión fructífera en torno a lo que hoy conocemos como el enfoque constructivista” (Molina Iturrondo, 1995, p.107). El “constructivismo es un concepto complejo en el que se intersecan la filosofía, la psicología y la pedagogía. (...) Las miradas al constructivismo desde la psicología son indisociables de la filosofía por los supuestos epistemológicos y ontológicos a partir de los que se conforman dichas miradas” (Rodríguez Arocho, 2006-2007, p.12).

La filosofía constructivista entiende al niño como constructor de su propio conocimiento. Desde esta visión son esenciales los procesos para construir y reconstruir lo que se aprende. El constructivismo está separado de la pedagogía de transmisión, que está dirigida a que los niños asimilen contenidos que muchas veces no están desarrollados en contextos significativos y pertinentes para él.

Tanto Piaget como Vygotsky nos alejan de forjar una idea hacia esta dirección de transmisión.

El constructivismo reclama en los espacios de enseñanza: la interacción lingüística, la escucha a preguntas y consideración a las curiosidades del niño, porque se le reconoce como investigador, un lugar donde los niños no temen a ser castigados por marcas de incorrectos que lastiman su dignidad. Un ambiente donde los “errores”, son considerados errores constructivos, es parte del proceso de aprender y el maestro esta consiente de que corregir “estos errores “desde afuera”, obstruye el proceso de conocimiento y no posibilita que los alumnos entren en conflictos y contradicciones, ni tomen conciencia de aquello que necesitan aprender y, consecuentemente, impiden que los alumnos remuevan los errores que cometen en el proceso de conocimiento” (Boggino, 2005, p.42-43).

García García (2010) basado en el reporte *La educación encierra un tesoro (1996)* propone que la enseñanza–aprendizaje se ha de construir sobre seis pilares. Estos pueden ayudarnos a conformar un ambiente de cuidado relacional dirigido al infante maternal. A continuación expongo los pilares establecidos y su desarrollo en ambientes de cuidado para infantes maternas incluidos como reflexiones y consideraciones:

Aprender a conocer- “Aprender a conocer supone ejercitar todas las capacidades de la mente: los procesos de atención, percepción, memoria, razonamiento, pensamiento crítico, creatividad, resolución de problemas, lenguaje, motivación, afectividad.” y “como persona, ejercitar las capacidades humanas, disfrutar del saber, dar sentido a la vida” (García García, 2010, 32). Los infantes maternas necesitan espacios para conocer lo que le rodea. Enfrascarse en actividades que sean atractivas que los lleven a entender cómo funcionan los objetos así como conocer sus propiedades, conocer su cuerpo y sus movimientos para sentirse capaz de desplazarse con confianza y alcanzar objetos. Los infantes maternas tienen muchos recursos para descubrir el mundo: agarran, chupan, arrastran, tiran, agitan, repiten e imitan. Todas estas acciones se observan al jugar.

Hannaford (2010) explica que durante el juego existimos en un estado de total coherencia/placer, es la manifestación más natural de aprendizaje que podemos tener (Hannaford, 2010, p. 174). Describe el juego como energía en movimiento, es la rica mezcla entre sentidos y emoción. La pasión, motivación, empatía, ideas e intenciones son elementos de nuestra humanidad y fluyen o se provocan por el estímulo del ambiente (Hannaford, 2010, p.174). Los infantes necesitan en su ambiente cuidadores dispuestos a conocer la importancia de jugar. Necesitan la ayuda de cuidadores que los reconozcan como investigadores activos de sensaciones y emociones. Nunca como entes pasivos carentes de esperanza y experiencia. Jugar es el instrumento para conocer. Es una herramienta para entender las posibilidades de acción del infante maternal, de observar y ayudarlo a regular sus emociones y motivarlo a experimentar lo que le rodea. Jugar aumenta la capacidad de entender el yo en relación a los demás. Compartir con el otro en el juego es la dirección humana para conocer. Pellis & Pellis (2007) indican que el juego ayuda al crecimiento del cerebelo, el centro principal de origen del movimiento en el cerebro, y para la maduración de la corteza media prefrontal (Hannaford, 2010, p.174)

Aprender a querer y sentir – “El aprendizaje continuo que conlleva la sociedad cognitiva exige comprometerse activamente con proyectos formativos personales que requieren constancia, esfuerzo, renuncias” (García García, 2009, 32). Los infantes y maternas necesitan cuidadores que sean parte de proyectos colectivos por el bien de la niñez. Hacen participes a los padres de los procesos a desarrollar. Estos proyectos se hacen vigentes dependiendo del contexto sociocultural en el que se trabaje. Es ahí desde donde se recogen la diversidad de las necesidades. Son muchas los temas que necesitan atención y afectan a la comunidad de los infantes maternas a nuestro cargo. Abogar y defender causas comienza por “vencer la inercia y hacer algo” (Goffin & Lombardi, 1994, p.21)

Aprender a hacer- “Aprender a hacer no es aprender prácticas rutinarias. Junto a la formación profesional y calificación técnica se requieren otras competencias como la capacidad de iniciativa, proyecto personal y compromiso, aptitud para

trabajar en grupo, disposición a asumir riesgos, afrontar y resolver conflictos, planificar, tomar decisiones y evaluar procesos y resultados, introducir innovaciones y mejoras. (García García, 2009, 32). Los cuidadores trazan proyectos para hacer en conjunto con los niños. En especial con los que ya caminan. Los proyectos innovadores surgen desde el interior. Aprender a hacer es una buena razón para involucrar a los padres en proyectos para sus hijos. El Laboratorio de infantes y Maternales de la Universidad de Puerto Rico en Río Piedras ofrece servicios de cuidado a infantes maternos hijos de estudiantes que cursan estudios en este campus. Este programa de puertas abiertas para las familias, tiene más de veinte años de fundado. Han establecido el Programa *Padres Alertas del Desarrollo Respondiendo Educativa y Socialmente, P.A.D.R.E.S.* Este programa hace partícipe a los padres y madres del currículo diario de cuidado. Ellos en conjunto con el personal planifican y desarrollan actividades curriculares para ser realizadas con los infantes maternos. De esta manera aumenta la participación de los padres al Programa. Es interesante pues al ser padres y madres estudiantes realizan actividades relacionadas a sus áreas de estudio. Por ejemplo es preciso ver a los maternos involucrados en actividades sobre el mar con una madre que estudia biología. Este programa incita a las familias involucrarse en modelar el *hacer*. Los infantes maternos crecen viendo a los familiares involucrados en su proceso de cuidado fuera del hogar y haciéndose parte de iniciativas.

Aprender a convivir- El derecho a la paz se declara prioritario al comenzar el siglo XXI, como condición básica para el desarrollo y bienestar personal y social. El descubrimiento, reconocimiento y respeto del otro se logra en paralelo a la conformación de la propia identidad personal. (García García, 2009, 32-33). “Los niños aprenden a amar y aprender mediante sus primeras relaciones” (Singer, 2007, p. 4). La ética del cuidado se ha relacionado con la educación para la paz como parte de convivir.

Debemos gestionar la vida individual y vida colectiva para hacer posible la paz, el desarrollo sostenible de las personas y el equilibrio ecológico.

El trabajo del cuidado es un bien público, y de su desempeño depende la supervivencia y el bienestar de otras personas” (Vázquez Verdera & López Francés, 2011, p. 170).

Los cuidadores deben ser modelos de paz demostrando serenidad en la forma en que actúan y se comunican, tal como trascendía en el capítulo anterior sobre la teoría de la mente y como se percibe el modelaje por razones de las neuronas espejo. El ambiente de cuidado para la convivencia requiere de cuidadores que hablen en vez de gritar, estimulen en vez de juzgar y acompañan a los niños en vez de aislarlos. Demostrando ellos estas prácticas.

Aprender a ser- “La función esencial de la educación es proporcionar a todos los que necesitan para dar sentido a su vida y alcanzar las cosas más altas posibles de bienestar y felicidad” (García García, 2009, 33). Es negativo entender a la infancia dentro de una relación de poder, donde los niños y las niñas por razón de dependencia, están conferidos a un adulto o personas que ejercen dominio en ellos como sujetos sociales. Muchas veces entendidos dentro de una estructura de poder jerárquica que vuelve al niño pasivo y lo limita para actuar “con un interés pertinaz por dirigir el comportamiento del aprendiz, dissociado de la mente, de los motivos y de las interacciones que solo cobran vida propia en el interior del ser humano al interactuar con otros seres humanos en el entorno (Molina Iturrondo, 1995, p.107). Los cuidadores necesitan reflexionar si están fomentando que el infante manifieste quien es, si reconoce las características que definen al niño. La rutina diaria debe seguir al niño en sus manifestaciones sobre lo que los hace particular. Los cuidadores que desarrollan rutinas flexibles permiten al niño crear y explorar libremente para apreciar su ser. Permiten que el infante maternal tenga la oportunidad de elegir. Por ejemplo decidir con qué colores de pintura realizar su obra o con quienes quiere trabajar. No permitir el que el niño pueda elegir lo convierte en un seguidor de instrucciones. Las rutinas rígidas inhiben el potencial de ser que está en el infante maternal.

Aprender sobre el conocer, el querer, el sentir – “Más que nunca, la función esencial de la educación es proporcionar a todos los seres humanos la libertad de

pensamiento, sentimiento, imaginación y creatividad que necesitan para dar sentido a su vida y alcanzar las cotas más altas posibles de bienestar y felicidad” (García García, 2009, 33-34). Los cuidadores que promueven el desarrollo de estrategias innovadoras reconocen que el niño es un constructor de ideas. Se alejan de los estilos de educación bancaria y fría alejada del concepto de humanidad. Dirigen su mirada a modos de hacer las cosas a partir de las relaciones. Hacen fiel el compromiso de cuidar con el propósito de que el infante maternal pueda reconocerse como un ser sensible capaz de entender los sentimientos del otro. Los cuidadores entienden que siempre hay posibilidades porque es un ser humano que “conoce, quiere, siente”. Viene dotado de las estructuras para hacerlo en comunidad, con el otro. Su reconocimiento ante estas aseveraciones es constante. Primero el infante maternal tiene la “capacidad (...) humana de enriquecerse desde adentro, explotando el conocimiento ya almacenado y no simplemente explotando el ambiente.” Segundo “la existencia de las relaciones representacionales intra o interdominios es el signo distintivo de un sistema cognitivo, flexible y creativo.” Tercero “la ubicuidad de la redescipción representacional es, (...) lo que hace que el conocimiento humano sea específicamente humano (Karmiloff-Smith, 1994, p.236). El cuidador se enfoca en estar disponible para brindar aquello que el infante maternal necesite para actuar cooperativamente y aprender.

Los escenarios que afectan el ambiente

Urie Bronfenbrenner (1979) se refiere a su perspectiva científica evolutiva como *ecología del desarrollo humano*, compuesta por un: micro-sistema, meso-sistema, exo-sistema y un macro-sistema. “El niño crece y se desarrolla en diferentes sistemas, que se insertan estructuralmente, uno dentro del otro” (Marion, 2011, p.29). El desarrollo ocurre mientras estos sistemas interactúan.

micro-sistema	meso-sistema	exo-sistema	macro-sistema
<p>“Es un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales con características materiales y físicas.”</p> <p>El escenario incluye la interacción con el niño, la familia, el centro o lugar de cuidado y la comunidad. Los fundamentos de este sistema son las relaciones interpersonales, la actividad y los papeles que se desarrollan.</p> <p>El término experiencia desde esta perspectiva es utilizado para indicar la importancia “que tiene la forma en que son percibidas los atributos por las personas en el ambiente” (Bronfenbrenner, 1979, p.22).</p> <p>“La relación entre la familia y la comunidad afecta el desarrollo del niño” (Marion, 2011, p.29).</p>	<p>La red de interrelación entre los escenarios en que la persona participa activamente.</p> <p>Para el niño este representa, las relaciones entre el hogar, la escuela, el grupo de pares de la comunidad (Bronfenbrenner, 1979, p.25).</p> <p>“Cuando estos sistemas trabajan armoniosamente el niño se beneficia” (Marion, 2011, p.30).</p>	<p>El escenario en el cual la persona no se ve involucrada como participante activo, pero su desarrollo es afectado por los eventos o circunstancias que ocurren o rodean.</p> <p>En el niño estos podrían ser el espacio de trabajo de sus padres, amigos de familiares (Bronfenbrenner, 1979, p.25).</p>	<p>Está conformado por el exo, meso y micro sistema como un todo, incluyendo la cultura, y su sistema de creencias e ideologías (Bronfenbrenner, 1979, p.26).</p> <p>“El tipo de gobierno, las tendencias sociales y eventos mayores tales como los desastres naturales” (Marion, 2011, p.30). Incluye a lo que la sociedad da valor por ejemplo la lactancia, la lectura, el desarrollo de las artes. Estos se convierten en movimientos así como en políticas sociales que afectan el desarrollo de los ciudadanos.</p>

Bronfenbrenner (1979) indica que ésta perspectiva se define en primera instancia como:

el estudio científico de la progresiva, mutua acomodación entre, un ser humano activo y en crecimiento y las propiedades cambiantes del escenario inmediato en el cual vive, mientras este proceso es afectado por las relaciones entre estos escenarios, y el gran contexto del escenario en el cual está incrustada (traducción realizada por la investigadora) (Bronfenbrenner, 1979, p.21).

Tres concepciones acompañan esta definición. La primera está basada en que “la persona no es una tabula rasa”. Tal como indica Karmiloff – Smith. En segundo, la influencia del ambiente es reconocida como necesaria para que se propicie la “mutua acomodación e interacción” entre la persona y el ambiente recíprocamente. En tercer lugar señala la importancia del ambiente interconectado ecológicamente, donde el escenario no es limitado para el proceso de desarrollo, sino extendido desde el micro sistema hasta el macro-sistema. En este sistema pueden ocurrir transiciones las cuales ocurren cuando la persona cambia su escenario o rol (Bronfenbrenner, 1979, p.22).

El desarrollo humano está definido dentro del marco donde la persona va adquiriendo y validando su concepción acerca del ambiente ecológico. La persona está motivada y es capaz para involucrarse en actividades o realizar cambios complejos sobre el ambiente tanto de forma como de contenido. Esto involucra cambio en las características de la persona. El cambio ocurre en dos dominios la “percepción y la acción”. Estos dominios tienen una estructura isomórfica, con los cuatro niveles del ambiente ecológico. El cambio en el desarrollo es validado cuando la persona produce cambios sobre los escenarios (Bronfenbrenner, 1979, p.27).

La actividad molar es la forma de representación del desarrollo en el microsistema. “(...) es el vehículo principal para la influencia directa del

ambiente en el proceso de desarrollo de la persona” (Bronfenbrenner, 1979, p.45). La persona muestra sus actividades molares como evidencia de crecimiento psicológico. La moralidad es definida como una conducta de un momento específico donde los participantes perciben lo que se quiere representar. Es un espacio de ímpetu que representa un proceso en continuidad en contraste con un evento momentáneo, es un “*momentum* suyo” (Bronfenbrenner, 1979, p.46). Es un momento que puede compartir con el otro por haberlo vivido.

Por ejemplo, puede manifestarse al leer un libro o realizar una torre de bloques a diferencia de un acto como una sonrisa o hacer una pregunta. En el inicio la relación es diádica, las actividades se desarrollan con una sola persona. El infante se va haciendo capaz de involucrarse en más de una actividad molar al mismo tiempo. La ecología del desarrollo humano toma en cuenta que el niño establezca relaciones interpersonales para que aumente el espectro de posibilidades para conectarse con otras estructuras del sistema (Bronfenbrenner, 1979, p.45-51). En la medida que las actividades molares se presentan el niño puede “alterar el ambiente de acuerdo con sus necesidades y deseos” (Bronfenbrenner, 1979, p.48).

Bronfenbrenner (1979) explica que los espacios donde los niños estén involucrados en momentos de ímpetu motivacional, deben ocurrir la mayor cantidad de tiempo posible para facilitar su proceso de desarrollo. La idea va dirigida a encontrar las condiciones para que los niños vayan demostrando que pueden funcionar más efectivamente. Este factor tiene un efecto en el crecimiento psicológico del niño. Hace hincapié, en que ocurre lo mismo en el área emocional (Bronfenbrenner, 1979, p.51). Al igual que en las relaciones como indica Noddings.

La “matriz emocional” y el “embrión espiritual”

Los niños vienen de hogares diversos con costumbres y culturas diferentes. Al igual que de diferentes cordones umbilicales. Es decir de vientres diversos donde en la intimidad del útero materno se concibieron una multitud de sentimientos. Un espacio interno donde el infante maternal empezó a entender

que no está solo, pues su madre está ahí. Esta diversidad tiene un efecto en el ambiente que se desarrolla.

Lally (2013) en su artículo *The human brain's need for a "social womb" during infancy* explica que el cerebro de los infantes necesita un ambiente de protección y ternura para crecer similar al ambiente en el vientre materno. Propone que el cerebro del infante necesita una "matriz emocional" (Lally, 2013, p.2). Este concepto lo podemos imaginar visualmente con el infante colocado en el centro de los adultos haciéndole una rueda. Una matriz comunitaria que lo acompañará en su desarrollo. Lally (2013) reconoce la importancia del alambraje neurológico desarrollado desde el vientre materno y la importancia del ambiente social que rodea al infante. La razón primordial porque lo ocurrido desde el desarrollo temprano del cerebro tiene un efecto en la trayectoria del pensamiento y los sentimientos para toda la vida. "Para que el cerebro de un bebé crezca fortalecido su "matriz emocional debe estar fuerte" (Lally, 2013, p.3). Lo que ocurra antes del nacimiento en conjunto con las bases de cuidado afectivo y sensible tienen consecuencias en la vida del infante maternal. Propone que la "matriz emocional", que es conformada por los cuidadores cercanos al infante, necesita oportunidades diversas dirigidas a fortalecer el desarrollo emocional y social así como las relaciones. En la siguiente tabla expongo los aspectos fundamentales de su propuesta y mi reflexión como investigadora.

La “matriz emocional” brinda la oportunidad para:	El infante necesita un cuidador que:	Implicaciones “matriz emocional”	
		Área en desarrollo	Área en riesgo / recomendaciones
<i>Desarrollar vínculos seguros con las personas que lo cuida</i>	<p>Está disponible para trabajar “mano a mano” en el contacto relacional con el infante, para conocer sus necesidades físicas y emocionales (Lally, 2013, p.5).</p> <p>Ayuda al infante a sentirse seguro.</p> <p>Establece conexión emocional para un futuro exitoso y productivo. (Lally, 2013,p.12)</p>	<p>El infante se siente relajado para explorar en diversas maneras el mundo en el que se auto descubre.</p> <p>El infante descubre que el cuidador es su persona especial la cual estará cerca de él cuantas veces lo necesite.</p> <p>El infante le da significado vivencial a la palabra seguridad a través del cuidado. (Lally, 2013, p. 2-3)</p>	<p>En periodos de ansiedad e incertidumbre fluyen las hormonas del estrés en el cerebro (p.4). “La ciencia ha determinado que demasiado cortisol por un periodo largo de tiempo puede iniciar problemas de memoria y auto regulación” (...) en un estudio realizado en niños de dos años por Haan et al. En el año 1998 se demostró que el cortisol estaba asociado a estresores relacionados a eventos relacionados al hogar. Las maestras reportaban más timidez y ansiedad en niños que con grandes cantidades de cortisol (Gallagher, 2005, p.15-16).</p>

<p><i>Estar protegido y sentirse animado para la exploración social, intelectual y comunicativa</i></p>	<p>Establece ambientes enriquecidos de experiencias e información para comunicar y descubrir significados que se vuelven vitales para su desarrollo o apasionamiento intelectual</p>	<p>El infante se siente animado a descubrir a través de la confianza que le brinda saber que alguien estará ahí para animarlo cuando existan momentos de miedo o incertidumbre.</p> <p>El infante se mueve de la dependencia del adulto al funcionamiento independiente (Lally, 2013, p.5).</p>	<p>El infante se vuelve temeroso e inseguro al no encontrar a una persona disponible en quien confiar al explorar el ambiente, lo que tiene un efecto en su desarrollo intelectual y sus patrones en el desarrollo de relaciones (Lally, 2013, p.5).</p>
<p><i>Construir su auto identidad positiva y desarrollar el sentido de los otros</i> (Lally, 2013, p. 4,8)</p>	<p>Es amoroso, prudente, sensible, alerta que se percatar de las señales que el niño va evidenciando.</p> <p>El desarrollo de la auto identidad, está directamente relacionada a los mensajes que el infante recibe de los adultos y del ambiente que frecuenta. (Lally, 2013, p. 4)</p>	<p>El adulto percibe señales que le hacen pensar que el infante se siente especial porque sus necesidades están satisfechas, sus elecciones son valoradas y su curiosidad respetada (Lally, 2013, p.6).</p> <p>El infante desarrolla su auto percepción positiva que llevará consigo en su proceso de desarrollo. En la medida en que crece y es un maternal se siente parte de su grupo familiar y el lugar</p>	<p>El infante que no ha sido respetado o valorado establecerá este parámetro como su expectativa de trato hacia él y hacia los demás.</p> <p>Lally (2013) propone políticas públicas para apoyar la “matriz emocional” “las condiciones económicas promueven que se desarrolle un “matriz emocional” expuesta a la desolación, la dureza, el desafecto y la indiferencia. Los infantes necesitan que los padres permanezcan con los infantes</p>

		<p>donde lo cuidan (Lally, 2013, p.6).</p> <p>A la edad de tres años, desarrolla su opinión acerca de él y de los demás. El desarrollo de las reglas familiares y la cultura así como los códigos morales, sociales y éticos están contruidos. Definen lo que representa una buena o mala conducta y el trato aceptable a los otros. (Lally, 2013, p. 5-7)</p>	<p>durante los primeros meses de nacido o adopción” (Lally, 2013, p.8).“La creación de políticas sociales, así como subsidios para las familias o los proveedores de centros de cuidado que hagan posible que los programas de alta calidad para infantes maternales sean accesibles para todos. El desarrollo de programas donde se le ofrezca a las familias guía profesional en el desarrollo emocional y social y ayuda en la transición hacia del hogar al centro de cuidado (Lally, 2013, p.9-10). El desarrollo de alternativas económicas para que el personal de centros de cuidado pueda participar de adiestramientos y obtener credenciales o certificaciones y que la proporción niño adulto sea la adecuada (Lally, 2013, p.11). Por último los gobiernos deben aportar con compensaciones y beneficios de salud. (Lally, 2013,p.8-12)</p>
--	--	--	--

María Montessori (2004) en el Capítulo 7 de su libro *La mente Absorbente del Niño* explica que a diferencia de los animales el hombre tiene dos periodos embrionales uno prenatal y la larga infancia que representa “un salto en la vida: la apertura de nuevos destinos”. Explica que la especie humana “tiene una doble vida embrional”. Una vez nace lo acompaña lo que Montessori llama “embrión espiritual”. Este es un periodo formativo y de “vida embriológica constructiva.” El hombre es dependiente de:

un halo espiritual que lo envuelve., y del cual consigue la organización de su comportamiento individual, los primeros cuidados, los que tienen preferencia sobre todos los demás, deberán dirigirse particularmente hacia la vida psíquica del recién nacido, y no solo hacia la vida física, como aun ocurre en la actualidad. En su desarrollo, el niño no solo adquiere las facultades humanas, la fuerza, la inteligencia, el lenguaje; al mismo adopta también el ser que el construye a las condiciones del ambiente. Y a esto debe la virtud de su particular forma psíquica, porque la forma psíquica del niño es distinta de la del adulto. El niño tiene con el ambiente una relación distinta de la nuestra. Los adultos admiran el ambiente, pueden recordarlo, pero el niño lo absorbe. No recuerda las cosas que ve, sino que estas cosas pasan a formar parte de su sique; encarna en sí mismo las cosas que ve y oye (Montessori, 2004, n.d.).

(mente_absorbente_montessori.pdf)

Los niños poseen el ambiente como medio, “porque el niño absorbe el ambiente, todo lo toma del ambiente, encarnándolo en sí mismo”. En el ambiente tiene “infinitas posibilidades” se convierte en “transformador de la humanidad”, y “crea la humanidad”. “El niño debe ser objeto de grandes cuidados desde su nacimiento, sobre todo como un ser dotado de vida psíquica.” Expresa que si el mundo psíquico del niño estuviera desarrollado al nacer se haría las siguientes preguntas:

¿Por qué me han lanzado a este mundo terrible? ¿Que podré hacer?
¿Cómo me adaptare a la terrible cantidad de sonidos, yo que hasta ahora

no había oído el más leve rumor? ¿Cómo podré asumir las difícilísimas funciones que tú, madre mía, asumiste por mí? ¿Cómo tengo que digerir y respirar? ¿Cómo podré resistir a los terribles cambios de temperatura, siempre constante, igual y tibia dentro del cuerpo donde me hallaba? (Montessori, 2004, n.d.) (mente_absorbente_montessori.pdf).

Montessori piensa que el niño “alberga un sentimiento psíquico, aunque no consciente, y todo lo siente en estado subconsciente. (...) A quien estudia la vida, le resulta natural considerar que el niño debe recibir ayuda en su primera fase de adaptación al ambiente”. El ser humano crece en inteligencia y vida psíquica. Con esto demuestra la importancia del primer año de vida. Explica Montessori que el desarrollo psíquico presenta lo que ella considera un misterio: “el secreto de sus potencialidades latentes, que son distintas en cada individuo y que aún podemos investigar cuando el niño se halla en la época psico-embrional.”

Montessori practica la idea de que debemos conocer al niño desde su naturaleza espiritual y psicológica. Esta es parte de una acogida diferente. Su rostro está ahí para conocer quién es y cómo nos necesita. No para imponernos y decirle como queremos que sea su rostro. La acogida señala dirigirse a todos no algunos. Los cuidadores que forman la matriz emocional del infante maternal consideran desarrollar ambientes para que el embrión espiritual tenga la oportunidad de hacer transformaciones y vivir pensando que es capaz de “reconstruir el mundo” para con los otros.

Centros curriculares desde la ética del cuidado y su adaptación a los infantes maternos

Nel Noddings (2005) en su libro *The challenge to care in schools* hace una propuesta diferente acerca de cómo organizar el currículo dirigido por la ética del cuidado. Propone que el currículo sea organizado alrededor de centros o temas para el desarrollo del cuidado. El salón para esta propuesta curricular se desarrolla por medio de centros de interés. Los centros de interés ofrecen dirección al currículo en términos de los temas que se desarrollan y la exploración en que se ven involucrados los niños. Un centro de interés es donde se da lugar el estudio

de temas particulares que provienen de los cuestionamientos, intereses, contexto cultural y diversidad de los que forman parte. Este incluye la organización del espacio físico que depende de las ideas que se realizan.

Noddings establece que las temáticas curriculares giren en torno a lo siguiente: Cuidado de sí mismo, Cuidado de los extraños y otros distantes, Cuidado de los animales de las plantas y el medio ambiente, Cuidado de los objetos e instrumentos y el Cuidado de las ideas. Las descripciones que realiza Noddings están relacionadas a ambientes escolares. En esta sección describiré la propuesta curricular de Noddings y describo algunas ideas sobre cómo puede desarrollarse su propuesta curricular en ambientes de cuidado con infantes maternos. En algunas propongo añadir áreas por la naturaleza relacional y de rutina diaria de los infantes maternos y las presento como mi aporte de reflexiones y consideraciones integradas al texto.

Cuidado de sí mismo

Noddings (2005) explica que los niños necesitan ejercicio, descanso y nutrición adecuada para mantenerse alertas e intelectualmente animados, pero muchos resisten la idea de la escuela acerca de la conceptualización del cuerpo como un simple medio para potenciar la mente. “Queremos que el cuerpo sea importante por derecho propio. Nuestros niños son entidades físicas avivados con espíritu y mente” (Noddings, 2005, p. 74). “Dewey escribió acerca de los cuatro intereses de los niños: comunicación, construcción (hacer cosas), expresión (dibujar, cantar y bailar) e investigación (entender las cosas). Si éstas son las cosas que naturalmente ocupan a los niños, entonces son las actividades mediante las cuales los niños pueden crecer, aprender y desarrollar las capacidades que hacen posible den el frente a tareas posteriores del desarrollo” (Noddings, 2005, p.86). El juego es el medio para mantenerse ocupado en esos intereses. “Lo importante es que para todos los niños existan oportunidades para mantenerse genuinamente involucrados en actividades que contribuyan al desarrollo” (Noddings, 2005, p.87).

El tema del cuidado de sí mismo por la naturaleza de los infantes maternos depende en gran medida de la disposición y responsabilidad del que cuida. Como investigadora expongo que hay procesos diarios que cuidar para que los infantes maternos puedan desarrollar la idea de la importancia que tienen cuidar de sí. Enfocaré mi discusión en tres propósitos de cuidado: el cuidado de la alimentación, el cuidado del sueño, el despertar y cambio de pañal y por último el crecimiento y la movilidad.

En el cuidado de la alimentación es importante como fluyen los periodos de alimentación. Lo importante en la relación a la hora de alimentar es que el niño deguste el placer de ingerir sus alimentos así como el placer de compartir la mesa. Comer junto a otros permite relacionarse más. Es vital permitir que un niño anime o ayude dando cucharadas a otro que no ha terminado de comer, debe volverse algo parte del ambiente un maternal ayudando a otro. La cuidadora nunca debe decirle a un niño que deje al otro solo para que coma más rápido. Debe animar a que los maternos a preguntar a sus pares si necesitan ayuda y compañía a la hora de comer. En caso de niños que se niegan a consumir, el adulto le puede motivar junto a sus pares. Quizás el niño necesita ver que sus otros compañeros comienzan a comer. Es un momento de relación donde el adulto tiene que estar calmado y a la vez buscar alternativas.

Ante la negación del infante maternal para comer el adulto utiliza su recurso histriónico para crear un ambiente y sorprender, llamar la atención al niño como si estuviera nuevamente comenzando el proceso de alimentarse. Este es el momento donde la cuchara se convierte en un avión, o un tren. Inventar una canción sobre el niño para motivarlo a comer, o disfrutar de ver caer burbujas, o cuidadoras haciendo una coreografía lo cual hace que los niños bajen su ansiedad, rían y comiencen a comer. La imaginación y el deseo de un momento agradable tienen que estar presente en el proceso. Karmiloff (2005) explica que este nunca es momento para hacer sentir a los niños culpables por no haber ingerido todos sus alimentos y que los niños en África no lo tienen. El adulto debe tener la disposición para esperar y ser paciente con el infante en su proceso físico de

masticar y tragar. Sin abrumarlo. Es decir no obligar a que consuma una nueva cucharada sin haber tragado la que se le acaba de ofrecer. En este momento velar por que el acto físico de comer se convierta en un acto sensible para el niño y no simplemente un acto para llenar su estómago.

El cambio de pañal es otro momento para que el infante maternal aprenda a cuidar de sí mismo. En el área de cambio de pañal se encuentran: una mesa para cambios, papel para proteger la superficie del área de cambio papel camilla, guantes y lavamanos. Para los que ya están en el “toilet training se usa un inodoro pediátrico.

Sigamos la siguiente secuencia:

¿Cómo tú estás?

¡Dormiste muy bien!

Pues vamos a cambiarte.

Está muy orinado tu pañal. Te voy ayudar a sentirte seco.

Eso significa que tu intestino está trabajando muy bien.

Esa siestita estuvo bien chévere.

Vamos por aquí, a limpiar el bebé, para que se sienta cómodo.

Gracias por ayudarme a aguantar el pañal que te pondré.

(Nombre del infante) bello de mi vida, precioso.

Te estoy pasando el pañito húmedo. Vamos a ver. Botar esto por aquí.

¿Tú me prestas el pañal para ponértelo?

Si, gracias... Ahí va.

Ahora falta, la cremita.

Esa es mi mano, tienes mi mano.

Hay gracias por prestarme la mano, es para poder cerrar tu pañal.

Un ladito por aquí y un ladito por allá.

Si ese niño es hermoso.

Vamos a ver ¿la ropa está limpia? Sí está limpia tu ropa. No necesitas cambio de ropa.

Bebé ya te toca tu leche.

¿Quieres intentar tomártela ahora o quieres explorar un poquito y después entonces tomamos leche?

(Él bebé le estira sus manos.)

(Él bebé toma leche placenteramente.) Cuando termina se la da a la maestra

El cambio de pañal es un proceso donde el cuidador ayuda al infante maternal a estar consciente de sus esfínteres. Preguntar al infante que está en una esquina solito haciendo su necesidad en el pañal es un momento para respetar. El maestro se debe acercar al infante maternal y decirle “cuando termines me avisas estaré cerca de tí” o simplemente tener un acercamiento visual.

Realizar el aseo es parte integral del cuidado. Nunca dejar el pañal fuera de tiempo para evitar quemaduras. Las áreas íntimas deben ser protegidas y el cambio de pañal debe estar desinfectada. En el momento de entrenamiento para el baño la cuidadora debe ser paciente y ayudar al infante maternal para que tome control de la rutina de necesidad específica de su cuerpo. Es un momento íntimo. Nunca el maternal se debe sentir humillado por que no pudo llegar al baño a tiempo y mojó su ropa.

El momento de cuidar del sueño o descanso de los infantes maternales debe ser uno de relajación. Desde muy pequeños tienen preferencias de espacio, luz o de tipo de superficie, donde pueden demostrar comodidad o incomodidad al descansar o dormir. También prefieren los brazos y el regazo de los que están rodeándolos. Un buen sillón para arrullar. Para sentir que el cuidador y el infante maternal están muy cerca. Es el momento perfecto para escuchar que la cuidadora le canta la nana que ella misma le compuso al infante maternal. El momento de sueño, es uno para sentir quietud y armonía.

Antes de dormir un buen masaje está bien. Heath & Braibridge (2000) explican que los masajes ayudan a “fortalecer los músculos y las articulaciones.” (...) El contacto afectuoso que se logra a través del masaje mejorará su relación con el bebé. (...) Le dará a éste la seguridad necesaria para convertirse en un adulto feliz, confiado y emocionalmente seguro (Heath & Braibridge, 2000, p.8-9). Explican que el masaje ayuda a niños con bajo tono muscular y visión

disminuida. Al último porque “al ser tocados aprenden a tocar” (Heath & Braibridge, 2000, p.56).

En Sunraysia distrito de Victoria, Australia, se desarrolló una investigación con 32 padres primerizos con el propósito de estudiar la relación de padre e infante. A estos se les enseñó a dar masaje y la técnica de baño relajante Burleigh para que la practicasen con sus hijos de cuatro semanas de nacido. Pudo comprobarse que a las doce semanas, los bebés a los que se les había dado masajes recibían a sus padres con más contacto visual, sonrisas, vocalizaciones, contacto físico y orientación de respuestas que los del grupo control (Scholz & Samuelz, 1992, p.67).

Una vez los infantes gatean pueden utilizar bases firmes en el suelo donde a la hora de despertar el adulto pueda acercarse a ellos con facilidad y les permita moverse por su propio esfuerzo y levantarse, respetando su movilidad. Se trata de lo siguiente. Cuando el adulto observa signos de que el infante ha terminado su siesta puede vivir eventos como este. “Buenas tardes, ya te quieres levantar, estoy aquí para tí”. La maestra observa el proceso del infante y espera por su acercamiento a ella. La maestra comparte el espacio con el infante maternal poco a poco el infante se estira y se sentirá motivado para levantarse. El cuidador asume una posición calmada y de espera. Espera para observar si el niño quiere los brazos del cuidador o prefiere gatear. Mientras, el adulto puede hablarle, cantarle, acariciar al infante mientras despierta. El bebé es bienvenido con frases tales como: Buenas tardes (de manera calmada y sublime). Bienvenido de nuevo. ¿Pasaste una buena siesta?

El propósito con utilizar superficies donde se promueva la libre movilidad al despertar es para descartar o cancelar la barrera de la cuna o corral entre el adulto. Da un nuevo giro al área de descanso. Socialmente es una acogida libre donde el niño desde muy temprano puede evolucionar por sí mismo en su despertar, con la cercanía de la maestra para recibir una amorosa bienvenida. Lo importante es que la cuidadora está ahí para recibir, acoger, acariciar, hablar y arrullar. El adulto, sin hacer movimientos abruptos o disponer de qué hace con

el infante maternal cuando este levanta de una cuna espera por los signos que el mismo infante le provee. La disposición del adulto a observar y ser cuidadoso es de suma importancia para un buen despertar. Si solo existen cunas en el espacio de descanso es importante que se cuide por atender la necesidad del infante y realizar una transición con él. Primero, utilizando acercamientos afectivos. Segundo, nunca sacarlo de manera abrupta. Siempre es importante tener contacto visual con el infante. Saludarle y esperar una señal física que dice: “Estoy listo para salir.”

El crecimiento y movilidad es otro aspecto importante del cuidado de sí mismo. Los niños pasan por un proceso vertiginoso de desarrollo físico en la medida que pasan de ser infantes a maternas. Al cumplir los tres años es preciso entender cuántos detalles y eventos ocurren. A este momento debió haber sido abrazado, celebrado en el regazo de alguien sentado en una mecedora, abrazado y besado, infinidad de veces.

DeMause (1974) describe que para el siglo XVIII una de las creencias consistía en fajar con corsés el cuerpo y la cabeza del infante de manera ajustada hasta los tres o cuatro meses y los próximos seis a nueve meses dejaban sin fajar los brazos. Práctica que evitaba el movimiento del infante y su circulación. (deMause, 1974, p. 69). Pensaban que el infante estaba “lleno de las proyecciones peligrosas y perniciosas de los padres” y era la costumbre “fijarle tablas de sujeción y cuerdas e incluso atarle a sillas para impedir que se arrastre por el suelo «como un animal.»” (deMause, 1974, p. 29).

Hoy día se reconoce la importancia de la movilidad física en el desarrollo del cuerpo, la mente y el pensamiento. “La libertad para moverse de manera segura en un ambiente interesante y fascinante es vital para el infante.” (Copples & Bredekamp, 2009, p.60). Acciones como levantar la cabeza, virarse, sentarse, arrastrarse, gatear, marchar y caminar son parte del desarrollo motriz del niño los cuales se deben promover en el cuidado diario. Los infantes necesitan espacios abiertos para explorar en diversidad de formas. “Cuando comienzan a gatear, se vuelven más sensibles para ver dónde están los objetos y que tan grandes son

entre sí” (de Ávila & Castro, 2005, p. 13). Hannaford (2005) expone que debemos considerar la interacción entre el cuerpo y el cerebro, el movimiento es esencial para el aprendizaje y para la manifestación de la vida en sí misma (Hannaford, 2005, p. 107).

El desplazamiento libre y espontáneo le permite al infante jugar para hacer sentido al mundo que le rodea, tarea esencial para el desarrollo cognitivo. “Al ofrecer la oportunidad de jugar se promueve en el niño la práctica de imitar, experimentar causa y efecto y tener la diversión de descubrir cómo funciona el mundo” (Guyton, 2011, p.51). El argumento sobre las experiencias sensoriales, de lenguaje y motrices desde temprano, sus efectos en el aprendizaje y en el número de conexiones cerebrales tienen un efecto en cómo pensamos al niño hoy día. Una dinámica de libertad para explorar es necesaria para verle crecer.

Ayres (2005) explica que cuando el maternal va a cumplir dos años “el sentimiento de individualidad personal va acercándose”. La información externa es parte del niño a través de sus sentidos: el tacto, los sonidos, la vista así como su sentido vestibular y el sistema propioceptivo (siguiendo las dos leyes del desarrollo: proximodistal y cefalocaudal) han estado acompañando al niño en su proceso de crecimiento y desarrollo del cuerpo físico. A través de ellos el infante maternal podrá abrirse exitosamente hacia el sentido de autonomía. Indica que:

él ya no es un esclavo de la gravedad; él puede estar de pie, caminar largas distancias, subir y bajar colinas, saltar y trepar. Él puede esconderse y reaparecer porque sabe las dimensiones de su cuerpo, el peek-a-boo se vuelve una actividad importante en esta edad. Al tener un impacto en su entorno, que promueve su sentido de sí mismo; y así disfruta tirando ollas y sartenes de armarios, golpeando las cosas, y haciendo marcas con lápices de colores y pintura.” (...) “La integración de las sensaciones es la base de las buenas relaciones con la gente. Si un niño se comporta mal con otras personas, esto puede ser un reflejo de su incapacidad para lidiar con sus sensaciones” (Ayres, 2005, p.23).

El piso o suelo se vuelve un espacio de exploración con el cuerpo. En él es propicio que existan alfombras de diferentes texturas que permitan practicar los diversos movimientos que va demostrando el niño. Libertad para moverse y actuar. Espacios con equipos para trepar, subir, bajar y un adulto que lo acompañe.

En Puerto Rico se utiliza el refrán: “Pon a ese nene en el piso para que juegue y se ponga duro.” Haciendo referencia a que el piso es el mejor lugar para colocar a un bebé y el espacio más firme, donde puede incorporarse de manera estable donde el infante maternal pueda jugar acompañado. Una caja de cartón donde los infantes y maternas puedan meterse, entrar y salir, puede ser igual de divertida que un túnel comprado. La caja cambia de propósito según las invenciones de los niños. Lo mejor es que no tiene costo. Lo mejor de la caja es que varios pueden meterse y salir. ¡Compartir acurrucados la caja!

Cuidado de los extraños y otros distantes

¿Qué estamos obligados a hacer por los que nos quedan distantes? Noddings (2005) hace un reclamo hacia la actitud de conformarnos con solo enviar dinero a los necesitados que están distantes de nosotros y adjudicar esto como una acción que representa cuidado. Establece que este es un acto que no representa cuidado ya que no hay modo para reconocer su finalización. Indica que no sabemos si realmente el dinero se utiliza con el propósito que fue enviado. Por ejemplo ayudar a mitigar el hambre. Recalca que eso no significa que no se haga nada. Hacerse parte de las necesidades de los oprimidos no puede convertirse en sentimentalismo. Crear distancia o moral descomprometida, refiriéndose a Bandura, 1988. Por el contrario la ética del cuidado requiere involucrarse.

La educación global y multicultural debe estar dirigida a alejar las sobre generalizaciones, estereotipos, el miedo a los extraños y eludir el prejuicio. “El conocimiento acerca de las culturas es importante y útil pero no es suficiente para provocar relaciones positivas” (Noddings, 2005, p.113). Es abrir líneas de comunicación y presencia. “El ser no es una entidad aislada. Se desarrolla continuamente en relación con los otros” (Noddings, 2005, p.117). Las

actividades con los estudiantes deben ser compartidas con otros considerados como oprimidos, desarrollando un proceso inclusivo. Hay que salir de nuestro círculo interno. Oponerse al individualismo. Trabajar en comunidad y a favor de ella.

“¿Por qué asumimos una posición de dibujar círculos alrededor de los grupos a los cuales pertenecemos y atribuimos cualidades a la gente que está fuera de nuestros círculos? Queremos ser cuidados por ser queridos en nuestro círculo, reconocidos y respetados en algún círculo mayor, y sentirnos seguros para movernos en círculos impersonales. Fortalecer nuestros círculos con amor y lealtad nos brinda el calor que necesitamos y nos protege de los que nos hagan daño” (Noddings, 2005, p.117).

Desarrollar compromiso por medio del cuestionamiento y la reflexión. El lenguaje de la educación para el cuidado requiere de las siguientes preguntas: “¿Qué puedo hacer?, ¿Con quién?, ¿Para qué? y ¿Por qué? No hay tiempo para la retirada. Hay que mantener las líneas de comunicación y el diálogo para mantenerse en conocimiento directo de los otros los cuales nos preocupan” (Noddings, 2005, p.119).

El cuidador de los infantes maternas junto a las familias desarrolla un estudio de recursos humanos, sociales, culturales y necesidades sobre la comunidad cercana en donde se proveen los servicios de cuidado. Este proceso también se realiza con los que reciben los servicios de cuidado. Esto les ayudará a entender que otros centros de cuidado tienen cerca para generar proyectos en conjunto. ¿Cuáles son las dinámicas sociales que existen? ¿Cómo pueden reunirse para conocerse? ¿Cómo pueden colaborar en la comunidad? ¿Qué proyectos pueden desarrollar juntos para dejar de ser extraños y convertirse en comunidad cercana? El cuidador promueve un contexto de cuidado dirigido a la integración con otros para desarrollar proyectos de colaboración. Significa fomentar el desarrollo de los niños en el contexto de acercarse al otro con múltiples propósitos. Entre estos generar una cultura valorada en comunidad valorando la gente.

Para realizar esta visión el cuidador necesita apoyo de otros adultos, las familias y todo aquel que en este momento es cercano para llegar a los que son extraños. Pueden visitar y hacerse amigos de las personas en un centro de envejecientes y desarrollar proyectos juntos. No se trata de ir una sola vez como una dinámica para marcar en una lista de cotejo. Es un proyecto en relación, uniendo dos generaciones para expandir el sentido de comunidad.

Cuidar de los animales no humanos, de las plantas y el medio ambiente

Noddings (2005) explica que las cifras de animales que mueren anualmente en albergues llegan a la cifra de diez millones. Los padres les compran animales a los niños para desarrollar su sentido de responsabilidad, lo que muchas veces termina perdiendo su propósito, pues deja de ser un trabajo colectivo. El estudio de los animales, plantas y el planeta debe dirigirse al desarrollo de la compasión y la sensibilidad, lo cual es una respuesta moral. El sentido de cómo ofrecer el cuidado apropiado viene atado a rechazar la crueldad. El reconocimiento de la información científica en estos temas es importante sin embargo debe estudiarse que respuestas les ofrecemos cuidando de ellos y al ambiente en que convivimos. Debemos ayudar a los infantes maternas a reconocer como responder apropiadamente al ambiente y cómo establecemos nuestra relación. Noddings (2005) propone que dirijamos al niño al análisis de la relación con los animales en tres áreas:

1. El estudio de los animales respecto a sus atributos y capacidades.
2. Generar juicio acerca del valor de acuerdo al atributo o capacidad.
3. El análisis de las obligaciones ante esas capacidades o atributos.

(Noddings, 2005, p.128).

Este análisis requiere sobre ir más allá de establecer una relación con un animal sino desarrollar “una coherente posición ética acerca de nuestras obligaciones como seres humanos” (Noddings, 2005, p.128). A través de la exploración acerca de nuestra relación con los animales se evidencia lo que ella distingue como aprendizaje colateral refiriéndose a la conexión que se realiza hacia la religión y la espiritualidad.

En el caso de las plantas, los niños deben hacer una conexión respecto al aprecio con aquellas personas que cultivan así como su uso nutricional y su conexión con las culturas. Estudiar de donde provienen las semillas y cómo cocinar para preservar los nutrientes en los alimentos y sentir el placer de sembrar y recoger sus frutos es parte de entender y aprender cómo proteger las plantas así como apreciar lo que ella hace en nosotros. Muchos dilemas pueden surgir tanto en el cuidado de las plantas como en los animales. Noddings (2005) enfatiza en que pueden desarrollarse temas como por ejemplo, si debemos comer carne, lo que puede atraer una discusión ética basada en nuestras respuestas hacia la naturaleza.

Los niños deben estar conscientes también de la problemática acerca del medio ambiente. El entendimiento de los problemas acerca del ecosistema, la sobrepoblación, la extinción de las especies, el uso del agua y el aire están atados a dinámicas que afectan directamente a los seres humanos así como al sentido que deben desarrollar de eficacia y responsabilidad. Es decir, de utilizar lo que verdaderamente necesitamos, porque en ocasiones para vivir y estar saludables “no siempre necesitamos tanto.” Noddings (2005) explica que programas como la pedagogía del oprimido de “Paulo Freire 1970” serían compatibles con los centros hacia el cuidado que ella expone, de manera tal, que los niños tengan la oportunidad de dialogar acerca de estos problemas y como afectan su ambiente y círculo tanto interno como externo. Temas como la utilización de los recursos, el consumo y el desarrollo de la concienciación acerca de cómo los diversos estilos de vida nos afectan o ayudan a vivir de manera sensible con los otros (Noddings, 2005, p.135- 137).

Noddings (2005) explica que necesitamos compartir los recursos limitados de la tierra y estar preparados para ayudarnos unos a otros, no poner tensión en la contribución de los demás. Reconocer la necesidad, para responder razonablemente ante lo que necesita cuidado y comprometernos para continuar respondiendo requiere que vivamos moderada, sensible y responsablemente (Noddings, 2005, p. 138). La cercanía y conexión con la naturaleza es la apuesta

por una ética del cuidado esencial es una apuesta por nosotros mismos, por lo humano de lo humano: ello demanda indagar, sobre nosotros mismos, sobre nuestras circunstancias y nuestro entorno. (...) Hacia la práctica del cuidado, del afecto, de la responsabilidad, del amor, la ternura, la compasión..., sobre nosotros mismos, sobre los demás y sobre nuestra casa común, la tierra. (...)(Sánchez, 2013, p.34)

El desarrollo de patios ecológicos donde los niños pueden tener interacción directa con el ambiente es necesaria. Sembrar, conservar las áreas en orden, cuidar de lo sembrado, cosechar son tareas que convertimos en procesos de rutina para los infantes maternas. Es propio considerar que la maestra motiva al infante maternal a tener un contacto directo con lo natural. Por ejemplo, tener la experiencia con el tronco de un árbol es mucho más allá que decirle al niño esto es un árbol. Placenteramente la maestra le invita a tocar con cuidado el tronco del árbol, a observar como el viento mueve las hojas, escuchar el sonido del viento, ver la sombra del árbol. Tender un colchón, leer un cuento, alimentarse y tomar una siesta

Cuidado de los objetos e instrumentos

Los maestros tienen la responsabilidad de ayudar a los infantes maternas a conocer los materiales que utilizan así como desarrollar un ambiente físico donde se haga fácil la organización y el orden de los mismos. Noddings (2005) establece que es importante que los niños entiendan el uso de los objetos y como estos tienen un impacto en la vida. ¿Cómo se construyen, funcionan y mantienen arreglados para que otros puedan hacer uso de ellos? Explica Noddings (2005) “en la ética del cuidado no se ignora el impacto de la vida que elegimos en la vida de los otros y se considera lo que los antiguos griegos llamaban excelencias”. Afirma que es importante reconocer que a través de los objetos admiramos la excelencia de los otros y reconocemos la importancia de aquellos que los construyen (Noddings, 2005, p.139).

Noddings (2005) utiliza la teoría de María Montessori (1966) para indicar que los niños deben entender los propósitos de cómo utilizar los materiales

así como su ubicación una vez se utilizan. Toma de referencia la creencia de que los niños aman el orden y que este procede de ellos naturalmente. Cita a Maria Montessori en el contexto de que el orden “es necesario para la paz y la alegría” (Montessori, 1966, p.53)” (Noddings, 2005, p.140).

Noddings (2005) establece que cuando se trabaja con niños es importante brindarle atención a facilitar el orden así se asegura la continuidad del uso de los materiales. Por lo que la maestra es responsable de hablarle a los niños acerca de los objetos y dirigirlos hacia la reflexión sobre su utilidad y cómo funcionan las cosas para reflexionar acerca de la preservación de las cosas en el mundo. A la vez hacer consciente a los niños del mantenimiento y la conservación de sus materiales. Noddings (2005) opina que debe que existir “un diálogo centrado en las necesidades de los objetos para el cuidado” (Noddings, 2005, p.145). “Para transformar la actual condición humana, necesitamos argumentos y planes que propaguen el cuidado en cualquier dominio de la vida humana, y ciertamente incluye la esfera de cómo se hacen y usan las cosas” (Noddings, 2005, p.149).

Los infantes maternas deben involucrarse en los procesos de trabajo diario, en conjunto. El orden es importante. Una vez juegan con los bloques hay trabajo que hacer. Recoger los bloques y colocarlos en su lugar para que otros puedan utilizarlos. Si el niño ha hecho una construcción con bloques y quiere dejarla realizada para que otros la vean debe respetarse ese momento. “La meta del ambiente de juego con los infantes y maternas es hacer que se sientan cómodos y en casa al tiempo que ofrece la cantidad justa de interés y experiencias de exploración para el aprendizaje” (González Mena, 2013, p. 22).

Cuidado de las ideas

El cuidado de las ideas está dirigido a validar, reconocer y fomentar el desarrollo de la mente y el pensamiento. Por esta razón el estudio de la mente en ésta investigación. Es entender en qué áreas los niños son apasionados y

considerar cuanto podemos apoyar sus ideas. “La pedagogía debería comenzar con los propósitos, intereses y capacidades de los estudiantes” de manera que puedan concentrarse y realizar estudios profundos en las materias en conjunto (Noddings, 2005, p.150). Noddings (2005) realiza una crítica ante la enseñanza hegemónica de hoy la cual exige a los niños pensar según una materia particular. Hace una crítica a los maestros que obran desde la “perspectiva de expertos en el campo. Lo que declara como una actitud funesta y violenta hacia las disciplinas que presentan” (Noddings, 2005, p.150). La puesta en acción de un sistema donde “la clave es aceptar los objetivos y deseos legítimos de los estudiantes” (Noddings, 2005, p.152). Este planteamiento adjudica al maestro y al estudiante unirse para establecer una relación de confianza, a realizar intercambios de información que los dirijan al desarrollo de proyectos. Noddings establece la importancia de que no se degrade ninguna materia de estudio sobre la otra. Es decir los que estudian matemáticas están sobre los que estudian cocina.

Explica que el constructivismo, el cual distingue que es un utilizado en la enseñanza de las matemáticas, cree que “los actos de la mente tanto perceptual como cognitivamente son actos de construcción.” Quiere decir que parte de la idea de que la gente actúa automotivada para (...) “construir sus propias representaciones acerca de las situaciones, eventos y estructuras conceptuales”. Descubrir “que los niños están intentando hacer y por qué” para ayudarlos en sus construcciones ofreciendo “sugerencias y retos” (Noddings, 2005, p.153-154).

Noddings (2005) hace la advertencia de que el constructivismo sufre el riesgo de ser categorizado como un “*método*” que fortalece resultados tradicionales” (Noddings, 2005, p.154). Por consecuencia dejando de valorar cómo se aprende. Opina que el constructivismo como “orientación pedagógica” tiene que estar integrado en un marco ético y político. “El propósito principal de cada maestro debe ser el desarrollo de los estudiantes como gente competente, cariñosa, amorosa y adorable” (Noddings, 2005, p.154). “Los maestros y estudiantes deben trabajar cooperativamente como seres humanos integrales, no como parte de una maquinaria pedagógica” (Noddings, 2005, p.156). “El

maestro”, debe entenderse así mismo “como figura que inspira, motiva, negocia compromisos y ofrece ayuda concreta, (...) involucra a los niños en el diálogo para que las decisiones estén bien informadas” (Noddings, 2005, p.157).

El sistema no debe tomar el control, sino los estudiantes y maestros legitimando sus intenciones en la diversidad y teniendo en cuenta que todos los niños merecen signos de respeto por ser seres humanos. De lo que se deduce que ninguna materia va por encima del niño, ni debe ser definido bajo ella. Ningún niño es menos, “ni tiene que alcanzar el triunfo” en una materia “para ganar el respeto del maestro” (Noddings, 2005, p.158). Noddings expone el ejemplo en el cual el maestro debe animar a las minorías o las mujeres para que se perciban como competentes en cualquier materia, como en el caso de las matemáticas. Luego los que lo logran son vistos como una clase aparte (Noddings, 2005, p.159). Es ir en contra de las estructuras que definen el logro bajo el dominio de un sector porque eso lo determine como privilegiado o poderoso.

Armington (1997) en su libro *The living classroom* comparte con el lector su experiencia de investigación narrando las actividades que realiza una maestra que “pone de manifiesto” el valor de “respeto a las ideas de los niños.” Explica que el trabajo de los niños es el signo visible externo del respeto a las ideas” (Armington, 1997, p. ix). (...) Le habla a la maestra explicando lo siguiente:

Pienso que regularmente tú inviertes en las fortalezas de los niños, en toda clase de fortalezas, pero particularmente en la fortaleza de sus ideas. Tu currículo- las cosas que los niños piensan y hacen- procede de adentro de las cabezas de los niños, y de la tuya. Esto es muy diferente de lo que ocurre en la mayor cantidad de los salones donde el currículo proviene de afuera los niños- de los libros de texto, y cuadernos, del sílabo de la escuela, de materiales de aprendizaje que dirigen a los niños, y con frecuencia a los profesores, por alguna ruta predeterminada”(Armington, 1997,p.125).

Como parte de mis reflexiones y consideraciones creo que la maestra puede conjugar un “*portafolio de ideas y relaciones*”. Esta es la recopilación de

lo que ocurre en el salón del infante maternal a través del desarrollo de los infantes maternos. Debe contener anécdotas, o relatos de los cuidadores donde explican lo sucedido. Los acontecimientos que van surgiendo y reflejan como los niños se relacionan con los otros haciendo evidentes sus ideas y proyectos. Puede contener fotografías del sentido de triunfo del niño por haberse parado por primera vez, grabaciones de la relación del infante maternal en la experiencia de un diálogo, expresando sensibilidad y afecto al otro que no había visto por estar enfermo. La grabación o foto que evidencia el cuidado que tuvo un maternal para mantener la estabilidad de los bloques en una construcción que realiza por primera vez. Evidencia de la cara de asombro al terminar junto al compañero que se unió a él para ayudarlo o cuando decidió narrar el cuento a su manera para otros. El trabajo colectivo con acuarela o creyones, y en escritura de la maestra la descripción del momento explicando lo creado. La foto que evidencia el asombro al mirarse las manos embarradas de pintura y su huella dejada en un papel y señalando que descubrió que sus manos “tienen líneas”. Fotos de diversos acontecimientos: con la expresión de su rostro al leer su libro favorito y mostrando la página que más le gusta de la transformación de la mariposa; tema que han estado trabajando juntos en el salón. Fotos colaborando en el orden del salón, abrazando a otro niño para consolarlo, poniendo hielo en un golpe que se dio su compañero. Evidencias que ejemplifiquen la libertad para expresar las cosas como las percibe el infante maternal y no como las percibe la maestra. Por ejemplo, después de haber visto y tocado la lluvia la maestra le pide al maternal que la dibuje. Quedando su idea contenida en el papel. Sin la necesidad de un papel impreso para que solamente coloree la lluvia.

Evidenciar su desarrollo es evidenciar que es un ser humano y que desde su nacimiento es considerado como tal por los adultos los cuales reconocen que sus ideas están cargadas de sentimientos. La cuidadora es responsable de aprender muchas cosas para contarles a los infantes maternos. Por ejemplo explicarles a los infantes maternos que la tortuga desova, o que el orificio de la ballena se llama espiráculo. Implica poner a la disposición del que está en desarrollo vocabulario que lo ayude a explicar las ideas. Es importantes que la cuidadora

demuestre ser creativa y que tiene ideas para resolver las cosas o inventar algo nuevo o palabras para demostrar sus ideas por ejemplo:

El cielo significa paz.

El sol significa alegría.

La lluvia significa sueño.

El mar significa diversión.

Una idea hacia el desarrollo de las relaciones y las ideas es que el adulto pueda mantener acercamientos visuales constantes con el infante maternal desde cualquier lugar que se posicione. Ningún material debe obstaculizar la cercanía visual con el infante maternal. El ambiente promueve las diversas áreas de desarrollo. Los niños juegan con materiales diversos. El cuidador utilizar la atmósfera social para observar y seguir al infante maternal en sus invenciones. Los espacios deben servir de manera práctica “para” los niños de manera que sean libres para la exploración, establecer representaciones y relaciones. Señalo el concepto “para” con comillas refiriéndome a que debe entenderse que el salón le pertenece, corresponde y es de utilidad para el infante maternal, para que el niño sienta que es suyo. El adulto organiza el espacio partiendo de lo que se percata que es esencial para el niño. Los cambios en el ambiente van a depender de como la relación con los niños da señales sobre lo que es realmente necesario. Este encuentro con los bebés requiere de un afanoso sentido de reflexión acerca del niño y la reflexión del maestro sobre su práctica que se vuelve una relacional. La reinención de estrategias que lleven al maestro para acercarse al niño de manera que pueda establecer cercanía para ayudar al infante maternal en su auto regulación.

El dinamismo también representa cuanto podemos lograr creativamente y generar una atmósfera que logra afianzar la relación entre el niño y el adulto. Imaginamos una sábana que se cuelga desde el techo para crear la ilusión de un techo de tela o una caseta. Espacio que utiliza el cuidador para dar masaje o leer un cuento con el infante. La sábana también se convierte en un modo de arrastre

para el infante. Lo acostamos en ella. Halamos la sábana y el espacio se convierte en un momento de risas para el infante. La sábana también puede servir para hacer una hamaca y tener una rica siesta. Lo más importante es cuánto ayuda un pedazo de tela para establecer lazos de relación sólidos entre ambos. Es fundamental expresar la importancia de jugar con el infante maternal. Es función de la cuidadora promover y utilizar el juego para desarrollar la relación con el infante maternal.

Toda esta invención y reinención es útil solo si es para consolidar la relación. La actividad o forma de usar la sábana no es lo más importante, la relación va por encima de esto. Por tanto es de suma importancia que el cuidador afine sus sentimientos, vele por su sentido de afecto y estima, sincera y honesta para que la sábana sirva como instrumento de creación donde ambos seres humanos se encuentran, se regulan y más allá de pasar un rato grato convierte su espacio en uno íntimo ambos entregando su ser. El espacio se convirtió en lenguaje, sentido y comprendido por ambos, juntos. Es vivir el momento, el espacio, la compañía, compartir la humanidad.

El cuidado de los más cercanos

El encuentro de los más cercanos es el encuentro con el otro, que se vuelve el más íntimo, se vuelve amigo. A partir de esta relación se desarrollan los conceptos de lealtad e igualdad. Noddings (2005) indica que Aristóteles consideraba que existía una pauta para la amistad. “Un amigo quiere un amigo bien para su propio bien. Cuando se hacen amigos de otros, queremos las cosas buenas para ellos, no porque las cosas pueden mejorar nuestro bienestar, sino porque somos buenos para nuestros amigos” (Noddings, 2005, p.98).

Como reflexión y consideración creo que el cuidado de la vida en familia es un aspecto importante en el cuidado de los infantes maternos que debe ser considerado. Eses es el círculo más cercano del infante maternal. La familia y los cuidadores se convierten en aliados. Las cuidadoras pertenecen a la vida de cada familia cuando promueven la solidaridad y la hermandad. El ser amigos como explica Noddings creo que es un factor decisivo en el desarrollo del infante

maternal. La unidad que el cuidador tenga con los padres y familiares. El cuidado de la vida en familia es la experiencia de llegar al ambiente de cuidado que promueve el sentirse en casa, ser recibido con alegría y en un espacio de promueve la felicidad.

El padre puede llegar con preocupaciones que tienen un efecto en las emociones y sentimientos el infante maternal. Encontrar un espacio de tranquilidad y sosiego puede cambiar el día a uno lleno de mayor esperanza. Eso es parte de la acción de un cuidador. Promover un espacio donde se crea una atmósfera emocional donde cada uno es feliz porque el otro llegó. Es parte de la relación que el padre tenga en su mente:

- Llegué y siento que se ponen felices a mi llegada.
- Soy recibido con alegría, aprecio lo que hacen aquí por mí y por mi familia.
- Soy parte de este lugar pues siento que pertenezco.
- Mis preocupaciones aquí se convierten en áreas de oportunidad.
- Me siento tranquila por dejar aquí a mi infante maternal.

Los padres necesitan sentirse acompañados en el proceso de cuidado de sus hijos. Los centros de cuidado deben promover proyectos con las familias. Unirse a ellas y trabajar en conjunto.

CAPÍTULO VII

AMBIENTES DE CUIDADO RELACIONAL LINGÜÍSTICAMENTE ENRIQUECIDOS

Sobre el lenguaje

El lenguaje y el cuidado transitan juntos, son actos indisociables, permean en toda nuestra existencia. Cortina (2007) afirma que “los seres humanos vivimos inmersos en el mundo del lenguaje, en él hacemos ciencia, poesía, filosofía, expresamos nuestras emociones, compartimos afectos, bregamos por la justicia y nos compadecemos del dolor. En él, (...) vivimos y somos” (Cortina, 2007, p.160). Molina Iturrondo (1999) indica que:

la adquisición del lenguaje en la niñez es sin duda, el logro más contundente en la incorporación participativa en la sociedad. Desde el mismo momento del nacimiento, el lenguaje interviene en las relaciones que se establecen entre el infante, los adultos que lo cuidan y los objetos que son fuente de estímulo perceptual-motor. El lenguaje como elemento interventor, comienza a ejercer su influencia en la configuración del pensamiento desde los albores de la vida, interiorizándose con lentitud certera a lo largo del proceso de desarrollo (Vygotsky, 1978). (...) lenguaje y pensamiento se entrelazan íntimamente a medida que el niño se adueña de la palabra en un largo proceso de aprendizaje que se extiende hasta la adolescencia (Vygotsky, 1978) (p. 273).

Como actos universales, lenguaje y cuidado nos acompañan a través de nuestra historia. Los compartimos con familiares, amigos, o con los que tengamos que coexistir, por concepto de la necesidad de vínculo o servicios. Los encuentros de cuidado, son únicos en cada persona. Todos tenemos la necesidad de ser cuidados. Estas relaciones se inician desde la concepción hasta el nacimiento de un infante y se mantienen potenciadas desde el lenguaje y el cuidado durante toda la vida de una forma u otra. Desde la ciencia, la educación y la sociopsicolingüística, la investigación ha demostrado la importancia de las

interacciones orales adulto-niño, niño-adulto, en especial desde la relación con la madre.

En esta etapa el cerebro del infante es bastante activo, por lo que su desarrollo mental debe promoverse estimulando los sentidos del tacto, el oído, la vista, gusto y el olfato. Aquí la madre ejerce una función insustituible, quien con su voz, caricias, miradas (con distintos matices de ternura, sorpresa, picardía y dulzura), risas; sus cuidados frecuentes, el tacto de sus manos al asearle, acunarle, vestirle y abrazarle, etc., forman ese cúmulo de estímulos poderosos que vienen a constituir el "nutriente psíquico" elemental o básico para el desarrollo psicológico del niño y la adquisición del habla (Castañeda, 1999, p.6).

El infante crece y va avanzando en su movilidad: domina su cabeza, su abdomen, su espalda y sus extremidades. A la par se va formando él, y en él, el mundo de la palabra, su apropiación y la concienciación de esta apropiación. Habíamos mencionado anteriormente a Vygotsky (1995). A través de su teoría podemos entender que los significados de las palabras son formaciones dinámicas, no estáticas. Cambian conforme el niño se desarrolla: cambian también con las formas diversas en que funciona el pensamiento. En la medida que crece el niño domina las estructuras del habla y el pensamiento. El niño se percata de que la palabra comunica en sociedad, así como forma parte de su intimidad.

Las palabras son manifestadas y tocan al niño que las escucha, bajo diversos contextos, momentos y ambientes. Este proceso y su significado de comunicación quedan almacenadas y conectadas en las estructuras del cerebro, acompañándolo en su formación humana, su adaptación social, cultural, formación del ser y el aprendizaje. Este estudio se desarrolla desde la premisa de que la experiencia del cuidado y del que cuida requiere del lenguaje para hacerse pertenecer. El lenguaje es el sistema aliado al cuidado facilita el acceso a la cultura. Es necesario para mantener sintonía y crear una relación donde se establece el encuentro social y afectivo, desde donde se desenvuelven el lenguaje y la mente.

El encuentro social utiliza el lenguaje, y desde él, la palabra para motivar al niño a sentirse llamado a conocer el mundo. Es importante consistentemente replantearse la importancia del desarrollo del lenguaje en y para la socialización desde la inherente responsabilidad moral que está contenida en el lenguaje. “Los maestros efectivos consideran conscientemente lo que creen acerca del lenguaje, el aprendizaje, de los niños y de su mundo” (Owocki & Goodman, 2002, p. 3). Hay que pensar acerca del papel activo del cuidador en la medida que acompaña al infante maternal en su más íntima revelación, dado a que “el desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje, es decir, por los instrumentos lingüísticos del pensamiento y por la experiencia sociocultural del niño” (Vygotsky, 1995, p. 115).

“El lenguaje es una invención humana, tanto individual como social. Las personas, en grupos sociales, inventan y desarrollan el lenguaje gracias a su capacidad de pensamiento simbólico, es decir, a la habilidad de representar con símbolos experiencias e ideas sobre las cuales se puede reflexionar posteriormente” (Goodman, 2015, p.39). “El lenguaje es una forma humana distinta de comunicación, un medio de transmitir información compleja de una persona a otra. (...) *generar* el lenguaje se acompaña de una notable eficiencia para *comprender* el lenguaje” (Kandel, Schwartz, & Jessell, 1998, p. 675-676). María Montessori en su libro *La mente absorbente* en su capítulo diez invita a que consideremos el lenguaje del niño. Indica lo siguiente:

Consideremos el desarrollo del lenguaje en el niño. Es preciso reflexionar para comprender bien que el lenguaje tiene tal importancia para la vida social que podemos considerar lo como la base de la misma. Es lo que permite a los hombres unirse en grupos y naciones. El lenguaje determina aquella transformación del ambiente que denominamos civilización. (...) Por tanto el lenguaje podría ser llamado la expresión de una superinteligencia (Montessori, 2004, n.d.).

Damasio y Damasio, (1992) explican que el lenguaje surge y persiste por lo útil que resulta como medio de comunicación. Los seres humanos vamos

fraguando conceptos cada vez más complejos y los empleamos para pensar a unos niveles que sin el lenguaje resultarían imposibles.

“Los cerebros de los infantes trabajan representando y evocando conceptos y generando miríadas de acciones mucho antes de que logren pronunciar su primera palabra apropiada y mucho antes incluso de que puedan formar frases y hagan verdadero uso del lenguaje” (Damasio y Damasio, 1992, p.59).

Owens (2006) establece que “el habla, el lenguaje, y la comunicación, son tres términos “muy diferentes y denotan aspectos distintos del desarrollo y del uso del lenguaje” (p. 4). Para realizar esta distinción particular los define como sigue:

Habla- es un medio verbal de comunicarse o de transmitir significado. El habla es un proceso que requiere una coordinación neuromuscular muy precisa, necesaria para la planificación y la ejecución de secuencias motoras muy específicas. (Owens, 2006, p.4)

Lenguaje- puede definirse como un código socialmente compartido, o un sistema convencional, que sirve para representar conceptos mediante la utilización de símbolos arbitrarios y de combinaciones de estos, que están regidos por reglas. (Owens, 2006, p.5).

Comunicación- es el proceso mediante el cual los interlocutores intercambian información e ideas, necesidades y deseos. Se trata de un proceso activo que supone codificar, transmitir y decodificar un mensaje. (p.8).” “Un comunicador competente es aquel capaz de concebir, formular, modular y emitir mensajes, así como de darse cuenta de en qué medida su mensaje se ha comprendido adecuadamente (Owens, 2006, p. 9).

Para el año 1977 se presentó en los Estados Unidos el *National Institute of Child Health and Human Development Study of Early Child Care*. El estudio prueba los efectos del cuidado a temprana edad en el desarrollo del lenguaje y la

inteligencia desde el nacimiento hasta los tres años, demostrando que lo que ocurre en los centros o facilidades de cuidado es decisivo en la expansión y desarrollo del lenguaje. “*Los niños en ambientes o centros de servicios de alta calidad tienen más vocabulario y su lenguaje es más complejo comparado con los centros de baja calidad.*” Exponen que entre las características determinadas para un centro de baja calidad está el silencio en los ambientes fuera de las áreas de sueño, y la falta de comunicación de los adultos con los niños. Estos lugares se vuelven depósitos donde los niños van a ver televisión sin ninguna interacción. Los niños que crecen en ambientes en donde no hay gente que les hablen o jueguen con ellos, se vuelven invisibles para el adulto y quedan marcados con una cicatriz o marca por no haber sido considerados. Consideran que esto crea un estado de privación que tiene efectos en el desarrollo neurológico. La investigación demuestra que la estimulación del lenguaje y del crecimiento de las vías en el cerebro que son extremadamente importantes para los tres primeros años de vida (Michnick y Hirsh-Pasek, 2000, p. 9-10).

Durante los meses de la gestación, el feto comienza a vincularse con el mundo externo mediante sustancias, los sonidos y los movimientos que llegan a él a través de su madre. La vida plena comienza desde ese momento, cuando el ritmo cardíaco y los neurotransmisores “felices” de nuestra madre nos envían el mensaje de bienvenida en el acuoso y nutriente útero materno (Legorreta, 2005, p.38).

Karmiloff & Karmiloff Smith (2005) en su libro *Hacia el lenguaje* exponen que la adquisición del lenguaje comienza desde la vida en el vientre cuando el niño empieza a reconocer la voz materna. A las veinte semanas él bebé es capaz de percibir a través del útero los sonidos externos. En su último periodo de gestación se inicia la percepción del habla. “Extrae pautas” del múltiple repertorio que puede acceder auditivamente a través del líquido amniótico. Cuando el bebé percibe la voz materna, de manera activa, filtra la percepción fonética y recibe de manera exacta el ritmo del habla de la madre. Aunque aún no entiende lo que escucha reconoce las “curvas de entonación y las pautas de acento que

constituyen las particularidades tanto de la voz de la madre como de los sonidos de la que se convertirán en su lengua materna” (Karmiloff & Karmiloff Smith, 2005, p.72).

Al nacer los bebés prefieren la voz de la madre a la de otro adulto. Aprenden la diferencia de la voz materna a otras voces. Este hecho implica reconocimiento y aprendizaje de la voz desde antes de venir al mundo. Además la atención a la voz de la madre significa el “valor por la supervivencia de la especie” y la importante razón de establecer relación de apego de manera temprana (Karmiloff & Karmiloff Smith, 2005, p.74). Solo basta pensar en las múltiples ocasiones que una madre resalta el hecho de que cuando parió a su bebé al ponérselo en brazos y escucharla dejó de llorar. Como se explica en el siguiente relato:

Cuando yo parí a mi hija me la pusieron en el pecho, obviamente ella estaba llorando e inmediatamente al tenerla en mis brazos dejó de llorar. Yo la toque y le di un beso y ahí ella dejó de llorar. Simplemente la toque y le di un beso. Sentí mucha alegría de saber que estaba bien. Después cuando la envolvieron y la vistieron en el hospital la cargue y estuve mucho con ella y la llame por su nombre. Ella movía el cuerpo como reaccionando a lo que le estaba diciendo. Movía la cara hacia donde le estaba hablando. Hacia mi voz. Rápidamente la pegue al pecho para lactarla. Cuando le hacían los sonogramas movía las manos y asomaba la cara hacia la luz. Yo le hablaba cuando estaba en la barriga. Mayormente era en la mañana y antes de acostarme y cuando se movía mucho. Le decía: Buenos días, mi amor ¿Cómo estás? Cuando ella se movía estaba tratando como de calmarla. Pensaba que quizás estaba incómoda. Cuando le hablaba ella se movía. Le hablaba y ponía la mano en la barriga y ella me tocaba o me daba una patadita en esa área. Era una respuesta hacia mí de que ella me estaba escuchando y entendiendo (Maria Salcedo, entrevista).

Karmiloff & Karmiloff Smith (2005) explican que la psicolingüística evolutiva ha trazado nuevos rumbos al considerar la importancia del balbuceo y

“el diálogo no lingüístico precoz” desde el vientre (Karmiloff & Karmiloff Smith, 2005, p.15). Está aprendiendo sobre el lenguaje desde antes de hablar. Crea lenguaje a través del lenguaje oral que recibe (Karmiloff & Karmiloff Smith, 2005, p.10). Indican que “el lenguaje va mucho más allá de aprender o producir palabras, gramática, conversación y relatos. Los niños se socializan a través de la interacción interpersonal y aquí el lenguaje desempeña un papel central” (Karmiloff & Karmiloff Smith, 2005, p.10). “El balbuceo acompañado de una sonrisa y el movimiento de piernas y manos es el medio” (...) utilizado “por el niño para comunicar emociones y estado de ánimo” (Álvarez, 2006, p. 170).

El maternés es la forma de expresión oral que desarrolla el adulto con el infante caracterizada por ritmos y sílabas acentuadas, acentos y entonación ascendente, expresiones marcadas por el entusiasmo, repetición y segmentación del habla que consisten en pautas al hablar. A los bebés se les hace relevante por su carácter melódico. Se vuelve parte de la interacción social provocando la atención por parte del niño al lenguaje y al adulto en relación. Aun en culturas donde no se usa socialmente el maternés, los niños se convierten en usuarios del lenguaje. La diferencia estriba en que los niños con los que se utiliza el maternés pueden utilizar la segmentación prosódica como base para la adquisición de la gramática. En cambio los niños con los que no se utiliza el maternés tienen que obtenerla del lenguaje adulto del cual no suele ser tan obvio. La intensidad que se utiliza al decir palabras o acentuar partes de lo que se quiere transmitir, provoca que el contexto hablado se vuelva de interés para el niño. El adulto de manera involuntaria le está presentando al infante “pistas” respecto a la estructura gramatical del idioma (Karmiloff & Karmiloff Smith, 2005, p.85).

Entre estas pistas están: cómo se desarrollan las secuencias de sonidos, la fonotáctica o la sensibilización a las combinaciones de sonidos que son aceptados en la lengua y cuáles no, “la frecuencia de los sonidos en las palabras” y por último “las sutiles diferencias en los límites prosódicos” (Karmiloff & Karmiloff Smith, 2005, p.85). ¿Por qué esto es importante? Los infantes entre los “cuatro a seis meses utilizan claves prosódicas para comenzar a estructurar el flujo

lingüístico entrante en porciones gramaticalmente relevantes” (Karmiloff & Karmiloff Smith, 2005, p.86). Las claves prosódicas se acercan al niño a través del tono, la entonación, los ascendentes y descendentes que se utilizan oralmente y le darán al niño la noción por ejemplo de cuando empieza o termina una frase y oración. La sensibilidad que desarrolla el feto y el infante a través de los estímulos auditivos le ayuda en la percepción del lenguaje y el flujo del habla. “La capacidad de percepción del habla permite a los bebés construir sus primeras representaciones verdaderamente lingüísticas de lo que oyen” (Karmiloff & Karmiloff Smith, 2005, p.88).

Los “diálogos” con el feto o el niño desde que nace es parte de algunas culturas. Las madres tienen intercambios dialógicos con el niño aun conociendo que no entiende las palabras. Lo importante de este proceso es que el niño es considerado un interlocutor válido, con el cual la madre mantiene contacto visual y atención conjunta. La madre siempre está pensando que el niño comprende lo que ella le está compartiendo. Una vez el infante responde a la madre con gestos o alguna reacción que ella considera recíproca ocurre que comienzan a turnarse. En la interacción la madre toma un turno, le habla utilizando el maternés, espera la reacción del bebé y toma su turno nuevamente. La madre “lo trata como un ser intencionado capaz de interacción social. Este tipo precoz de intervenciones por turnos establece los fundamentos de la interacción lingüística posterior” (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2005, p.77-79).

Karmiloff & Karmiloff-Smith (2005) describen los dos a tres meses de nacido como la etapa más avanzada por la producción de vocalizaciones y gorjeos para interactuar, apartadas del sentido lingüístico. Los infantes ponen a prueba prueban lo que puede hacer mediante sonidos y tonos. Desde los 4 a 6 meses generan trompetillas (“pedorreta”) y entre ellos sonidos vocálicos. Estas vocalizaciones van en aumento hasta realizar una transición entre sonidos vocálicos y consonánticos a la cual se llama “balbuceo marginal”. En el inicio los niños producen sonidos reconocidos en muchos idiomas. “La evidencia demuestra que reconocen básicamente todos los fonemas de su lengua materna

en los primeros seis meses de vida. (...) Los sonidos emitidos durante el balbuceo se convertirán en los fonemas de la lengua materna” (Álvarez, 2006, p.170). Más interesante en la medida en que el infante escucha su lengua materna va mermando los múltiples sonidos que produce y hará uso de sonidos que escucha.

A los siete meses utilizan cadenas silábicas repetitivas tales como pa-pa-pa. Utiliza el balbuceo reduplicado o laleo tal como “babi-babi”. A los diez meses, se especializan en el procesamiento del habla “la lengua materna no empieza a influir en los tipos de sonidos que emite el bebé.” Para los dos años las palabras y el balbuceo coexisten así como la utilización de sílabas y entonación. Las palabras están acompañadas de “balbuceos reduplicados o laleos complejos por lo que se hace difícil entender las palabras (Karmiloff & Karmiloff Smith, 2005, p.90).

Son múltiples los eventos continuos y que de manera inadvertida van ocurriendo en el desarrollo del lenguaje. Karmiloff & Karmiloff-Smith (2005) nos dirigen hacia la concienciación de estos eventos. Indican que los bebés tienen varias tareas en el proceso del desarrollo del lenguaje. El desarrollo de la sensibilidad hacia reconocer cuando comienzan y terminan las palabras, el uso de palabras distintas y las combinaciones lingüísticas posibles, la segmentación de sonidos, los diversos sonidos en diversas palabras y reconocer que una palabra puede ser utilizada en un contexto lingüístico y por personas diversas lo cual altera la señal acústica es decir que una misma palabra utilizada por dos personas suena de manera diferente. Otros eventos van ocurriendo, entre ellos el reconocer que una palabra puede simbolizar “un objeto, acción, acontecimiento, persona, pensamiento” (Karmiloff & Karmiloff Smith, 2005, p.92), que las palabras tienen un uso arbitrario así como convencional y la tarea de construir su léxico. Es importante entender que no basta con señalar en una lámina un objeto para transmitir el significado de una palabra. El alcance en el descubrimiento de una palabra hace referencia a realizar múltiples generalizaciones, categorías y entender a qué se refiere la palabra. Se ha determinado que el lenguaje y

expresiones diarias de los padres tienen influencia en el aprendizaje de las palabras.

El lenguaje que experimenta el niño afecta el inicio y el progreso de la producción de las palabras. (...) “Con el fin de comenzar a construir su vocabulario, el bebé depende casi por completo de aquello que oiga. Los cuidadores que adaptan su habla dirigida al niño remarcando la entonación y el acento y repitiendo palabras hacen que el lenguaje destaque más para el pequeño oyente. No obstante, son importantes tanto la forma de emitir las palabras como el contenido del habla adulta (Karmiloff & Karmiloff Smith, 2005, p.96).

Karmiloff & Karmiloff-Smith (2005) explican que debido a factores fisiológicos el cerebro de las niñas madura antes que el niño por lo que controlan su aparato articulador y por consecuencia hablan antes (Karmiloff & Karmiloff Smith, 2005, p.94) Existen características parentales que afectan el ambiente de manera indirecta pero significativa hacia el desarrollo del vocabulario del niño. Estos son: el “estatus socioeconómico, (...) la educación, la competencia social, los conocimientos sobre el desarrollo del niño” y la actitud hacia ser padres. Las investigaciones explican que:

- los niños de madres de CI verbal (inteligencia verbal) alto demuestran competencias lingüísticas más avanzadas que los de CI más bajo.
- Plomin y sus colaboradores demostraron que en niños adoptados los factores biofisiológicos tienen influencia en el desarrollo del lenguaje y la producción de palabras. Resulta de su investigación que tanto la conducta verbal de la madre adoptiva (ambiente) y la inteligencia de la madre biológica (genética) están relacionadas a la competencia de vocabulario del niño.
- las madres con nivel socioeconómico alto le hablan con mayor frecuencia, diversidad y extensión oracional a sus hijos que las de nivel socioeconómico bajo (Karmiloff & Karmiloff Smith, p.95).

- la rapidez con que el niño aprenda palabras es influenciada por el qué y el cómo, la variedad, forma y frecuencia en que el adulto utilice y presente el lenguaje, así como la inclusión del niño en la interacción oral (Karmiloff & Karmiloff Smith, 2005, p.98).

Los investigadores han relacionado la intensidad de chupar de los niños con escuchar y prestar atención a nuevos sonidos del ambiente. El chupar es el medio para él bebe recién nacido alimentarse, calmarse y demostrar que esta alerta al ambiente que le rodea. La intensidad al chupar demuestra el estado de alerta del infante en torno a su lengua materna y a una lengua extranjera, es un modo de demostrar lo que saben o conocen. Peter Eimas, de la Universidad de Brown, realiza su investigación al conectar una tetilla artificial a un amplificador y recoge información sobre la reacción de los bebés a estímulos auditivos. En la grabación de los patrones de succión se demuestra que cuando el infante escucha un sonido novedoso, chupan con intensidad y fuerza. En la medida en que pasa el tiempo escuchando el sonido, se vuelve aburrido y el bebé baja la intensidad al chupar. Al utilizar el método para determinar si los niños diferencian la lengua materna francesa y la lengua extranjera rusa. Él bebe mamaba con mayor rapidez mientras se le hablaba en ruso. Al llevar un tiempo escuchando el habla extranjera el infante bajaba la intensidad de mamar. Los infantes con dos días de nacidos, pueden diferenciar entre la lengua materna y el lenguaje extranjero. (Michnick y Hirsh-Pasek, 2000, p.8-9).

De acuerdo con Vygotsky el lenguaje oral juega un papel central en la internalización de la cultura y en los procesos mentales. Los niños aprenden como resultado de la interacción social y la transformación del lenguaje y las acciones de sus experiencias sociales se adentra a las herramientas del pensamiento independiente. Para ser un usuario exitoso del lenguaje la niñez modifica y reconstruye la información de la experiencia social, hacen sentido de las cosas e inventan maneras de decir las cosas en la medida en que figuran como funciona el lenguaje y realizan sus transformaciones (Owocki & Goodman, 2002, p.49).

Los infantes disponen de su lenguaje para llamar a las cosas de manera particular. Es imprescindible que en el ambiente de cuidado la maestra este atenta a las diversas transformaciones e internalizaciones que el infante maternal va desarrollando. Es justo ver como el que cuida muchas veces es el que reconoce lo que quiere decir el infante. En ocasiones sirve de intérprete coloquial. “Él lo que quiere es...” Muchas veces nos preguntamos cómo lo sabe. El entendimiento de lo que el niño puede necesitar en estos términos procede de la relación que se establece que niño y adulto entienden su propia jerga vivencial. En el cuidado relacional el acto común es identificar el engranaje lingüístico que se va desarrollando y preguntarse como el lenguaje está sirviendo de herramienta para fortalecer la relación social.

Creatividad, forma, contenido, y uso son características representativas del lenguaje según presentan Kandel y sus colegas (1998):

- *Creatividad* -“El lenguaje asimismo, es un proceso de transformación.” Consiste en que a través la capacidad generativa o la forma en que usamos las reglas gramaticales al hablar, creamos “*expresiones con significado.*” A través de la escucha entendemos las frases de otros. Podemos formar y comprender oraciones de forma ilimitada.
- *Forma* – “El lenguaje hace uso ilimitado de una cantidad infinita de significados.” Está compuesto por múltiples reglas que al combinarse forman la estructura natural del habla que surge del análisis gramatical. “Las oraciones corresponden a *proposiciones*, juicios sobre el mundo.” Estas necesitan de palabras, que a su vez fueron formadas por fonemas y morfemas. La morfología, las reglas para combinar los fonemas y formar palabras y la sintaxis, las reglas para combinar las palabras y formar frases son la estructura base del aprendizaje del lenguaje. Todas en conjunto son utilizadas para denominar las personas, los objetos, las ideas y las acciones.

- *Contenido* – (...) “El lenguaje permite conformar y comunicar abstracciones, significados que son independientes de la situación inmediata.” La dimensión emocional del lenguaje se manifiesta por medio de gestos, el tono de voz, la expresión facial y la postura.
- *Uso* – El uso del lenguaje radica en su dimensión social. (...) “El lenguaje es fundamentalmente un medio de comunicación social (siempre que hablamos o escribimos tenemos una intención social). El lenguaje organiza nuestra experiencia sensorial y expresa nuestra conciencia de identidad” (Kandel et al., 1998, 676-677).

El lingüista M.A.K. Halliday estudia la semiótica social o la interpretación de los diferentes signos del lenguaje en nuestra sociedad. Dirige su investigación a conocer cómo el niño aprende el lenguaje, cómo se desarrolla el sistema de lenguaje y cómo se aprende a significar. Estas preguntas permiten entender e interpretar la importancia que juega el lenguaje en la vida del niño, cómo se comporta internamente nuestro sistema de signos y descubrir la naturaleza y función del lenguaje y reconocer como hacemos uso del lenguaje para vivir y aprender. Descubrir el significado del desarrollo del lenguaje en el niño es reconocer la urgencia de entender al hombre social. “En el desarrollo del niño como ser social la lengua desempeña la función más importante” (Halliday, 1979, p.18).

El lenguaje es parte del cuidado genuino que se brinda a los infantes maternos. El estudio de *El lenguaje como semiótica social, la interpretación social del lenguaje y del significado*, tal como se titula su libro del 1979, es imprescindible para entender el rol del maestro en el modelaje del diálogo en el contexto del infante que crece en relación, fundamento esencial en la ética del cuidado. Para Halliday el papel del maestro es de “comadrona en el proceso de creación. (...) Significa el lenguaje en el contexto total de interacción entre un individuo y su entorno humano: entre un individuo y otros individuos” (Halliday, 1979, p.19). Expone que el niño posee un sistema lingüístico antes de hacer uso de las palabras o estructura gramatical (Halliday, 1975, p.6). Antes de que el niño

haga uso del habla, hace uso de múltiples significados. Aprender el lenguaje es aprender la importancia hacia la creación de significados. “Un niño que está aprendiendo su lengua materna está aprendiendo a significar. En la medida en que construye su propio potencial de significado construye su semiótica social” (Halliday, 1975, p. 60). El desarrollo del lenguaje va más allá de adquirir una estructura. (Halliday, 1975, p.3). El origen del desarrollo del sistema lingüístico tiene una fórmula “‘función’ es igual a ‘uso’”. Halliday explica que el lenguaje adulto es “tri-stratal ya que consiste de sonido, forma, y significado. (Halliday, 1975, p.18).

Por ejemplo Halliday explica que su hijo Nigel, con el cual realizó su investigación, para la edad de nueve meses tenía un sistema de significado de cinco elementos dos de manera vocalizada y tres gestuales (Halliday, 1975, p. 61). El adulto puede entender lo que el niño desea porque este señala lo que quiere o manifiesta de manera individual cuando tiene hambre o sueño. Estos mecanismos son individuales en cada niño y son aparte de su sistema de significado. El lenguaje desde esta teoría no es ajeno al niño. Se observa al niño como participante activo en esta conformación de creación de significados.

El cuidador tiene la responsabilidad de descifrar este sistema de signos para llegar a la relación intensa con el niño. El maestro tendrá que apropiarse y aliar el sistema de signos del niño al suyo. Expone Halliday que “los niños crecen y su lenguaje crece con ellos. A la edad de dos años y medio, o quizás antes, el niño ha dominado el sistema lingüístico del adulto (...). El niño pasará el resto de su niñez (...) dominando el lenguaje adulto (Halliday, 1979, p.41). Halliday postula un marco de referencia para el desarrollo funcional, sociolingüístico conformado en tres fases. (Halliday, 1975, p. 61).

Fase I -El inicio del sistema lingüístico funcional – En esta fase se desarrolla su proto lenguaje, los significados iniciales forman su primer sistema de signos basado en contenido y expresión utilizando la lengua como instrumento y para controlar o regular su ambiente. El infante pasa de 6 a 9 meses expandiendo el sistema que crea. Desarrolla significados

potenciales basado en sus necesidades. (Más adelante se explicará lo que significa utilizar la lengua como instrumento y control)

Fase II – La transición hacia el lenguaje adulto – El maternal crea una multiplicidad de significados, oraciones, frases y expresiones expandiendo su potencial lingüístico. Domina un sistema multifuncional. Su hijo Nigel finalizo esta etapa entre los 22 meses y medio y 24 meses. Al final de esta fase es evidente que el niño ya ha adquirido gramática, vocabulario, estructura y diálogo. La estructura su hijo Nigel la alcanzó a los 19 meses por primera vez con ejemplos como “Mami ven”. Son evidentes las reacciones personales que ejemplifican emociones tales como placer. Y se pregunta ¿cómo se llaman las cosas?

Fase III – El aprendizaje del lenguaje adulto – Este el nivel más abstracto y se reconoce como el lenguaje adulto. En ella intervienen dos zonas de mayor significado. La ideacional y la interpersonal.

Halliday (1979) señala que se aprende la cultura a través del lenguaje. Es la expresión de lo que somos y a lo que damos valor. El acto de lenguaje es tanto social como cultural. Es la conjugación del hombre social y el ambiente perteneciendo a un sistema social. “En el desarrollo del niño como ser social, la lengua desempeña la función más importante. La lengua es el canal principal por el que se le transmiten los modelos de vida, por el que aprende a actuar como miembro de una “sociedad”- dentro y a través de los diversos grupos sociales, la familia, el vecindario, y así sucesivamente- y a adoptar su “cultura”, sus modos de pensar y de actuar, sus creencias y sus valores” Halliday desarrolla la idea de que el proceso de socialización no como uno donde se construye al niño dado un esquema pre-existente, si como un proceso intersubjetivo de desarrollo en el cual el niño esta activamente involucrado en conjunto con sus otros significativos en crear dos cosas un lenguaje y la realidad social que le acompaña (Halliday, 1979, p.18).

Halliday (1979) presenta que el estudio de la lengua está unido a otras disciplinas. Determina que existen tres campos que acompañan al lenguaje como sistema. Lo conforma en tres áreas de estudio, la lengua como:

- *Conocimiento*- Este es el campo intra-organismos, y los estudios psicológicos internos para descubrir lo que ocurre en el intelecto del individuo y descubrir la estructura y los mecanismos neurológicos para hablar y entender. La observación se realiza desde el interior para descubrir los mecanismos que se utilizan.
- *Comportamiento*- Este es el campo inter-organismos, que estudia el exterior, que relaciona a la psicología con los campos conexos. El hombre es considerado desde el todo y se cuestiona la utilidad del lenguaje de hombre a hombre.
- *Arte*- Este es el campo de la literatura que tiene que ser visto y estudiado en unidad a la lengua.

La lengua como comportamiento y conocimiento según Halliday son “complementarias e inseparables (...) y actúan en ambas direcciones” (Halliday, 1979, p.24). Conocemos la lengua y también sabemos cómo comportarnos lingüísticamente. Utilizamos el lenguaje dependiendo de los motivos o circunstancias que se nos presentan para comunicar.

El lenguaje nos sirve para formar parte como personas en el conglomerado total de “gente” que está compuesto por “personas” que utilizan el lenguaje y que se desenvuelven en la sociedad a través de la “personalidad” (se utilizan las comillas tal como las utiliza Halliday en su escrito). “La lengua es el medio por el que un ser humano se hace personalidad, como consecuencia de desempeñar papeles sociales” (Halliday, 1979, p.26). Como individuos asumimos socialmente diversidad de papeles que se definen a través de la multiplicidad de relaciones sociales de las que somos parte. El análisis del individuo capaz de hablar, entender, leer y escribir se realiza socialmente, como proceso comunicativo. Todas formas en que se usa el lenguaje; con las cuales realizamos el intercambio

lingüístico. Experiencia de carácter más allá del plano biológico que nos hace establecer nuestra posición activa en la sociedad.

(...) Una sociedad no consiste de participantes sino de relaciones, y dichas relaciones son las que definen los papeles sociales; ser miembro de una sociedad significa desempeñar un papel social: y es una vez más mediante la lengua como una “persona” llega potencialmente a desempeñar un papel social (Halliday, 1979, p.25).

Halliday (1979) estudia el aspecto funcional de la lengua o lo que se puede hacer con ella. Utiliza el término “desarrollo del lenguaje” en vez de “adquisición del lenguaje”. Explica que el segundo término se ha entendido como relacionado a la “teoría del déficit” al aprender la lengua, donde se entiende a la lengua como una mercancía de la cual el niño está falto de y que la lengua no se ha adquirido como “mercancía” en suficiente cantidad por motivos sociales y que por tanto hay lagunas que suplir o rellenar. Halliday advierte que esta visión puede atraer “prácticas compensatorias inadecuadas para las necesidades del niño” e “ideas falsas acerca de la lengua y los fracasos educativos” (Halliday, 1979, p.27). Atribuye que en la psicología existen dos modos de analizar el desarrollo del lenguaje. La posición “nativista” que corresponde a la naturaleza o la herencia, cree que la estructura del lenguaje ya está realizada como facultad y que los nuevos patrones son situados dentro de esta estructura. La posición “ambientista” se relaciona a la crianza y al medio, en el contexto del ambiente en que el niño participa. El sistema lingüístico se establece tal como otros aprendizajes, “no existen modelos universales concretos de la lengua”, existe la capacidad de procesamiento de relaciones cognoscitivas en abstracción, la cual no es innata (Halliday, 1979, p.28).

Halliday (1979) establece que la lengua es una “forma de interacción y se aprende mediante ella (...) es lo que hace posible que una cultura se transmita de una generación a otra”. Lo mueve descubrir: ¿A qué funciones en la vida de un niño contribuye la lengua? (Halliday, 1979, p.29). Antes de hablar el niño posee un sistema lingüístico. El niño expresa sus significados a través de sonidos

vocálicos los cuales se reconocen como lenguaje cuando el sonido se reconoce relacionado a una función y de manera consistente está atado a un significado. “Aprender a significar” (Halliday, 1979, p.30). El “potencial de significado” consiste en cuando el niño va demostrando dominio de las funciones del lenguaje. Las funciones que Halliday utilizó para la observación de su hijo Nigel van dirigidas al análisis del lenguaje de un infante maternal para descubrir la intencionalidad de su uso desde el enfoque sociolingüístico. Así como se demuestra que el lenguaje es útil para lograr propósitos determinados. Las funciones y el desarrollo de las palabras van evolucionando y el adulto descubre en el niño más significados. En el proceso las acciones se tornan hacia el adulto el cual responde al niño. Demostrando que la función precede a la forma. Las funciones aparecen en este orden. Determinan el desarrollo inicial en todas las culturas

La función *instrumental* – representa cuando el lenguaje sirve para satisfacer las necesidades, bienes y servicios o un deseo. Desde el para él, pues tiene una necesidad. La describe como la función del “Yo quiero” refiriéndose a un objeto o necesidad específica.

La función *reguladora* – El niño utiliza el lenguaje para regular, influir o controlar el comportamiento de los demás, en especial los que son más cercanos. Reconoce esta función por que los adultos la utilizan hacia él y aprende a revertir la acción desde el hacia el adulto. Por ejemplo “Haz eso”, “Vamos a hacerlo” “Vamos a jugar con esta bola”. A diferencia de la función regulatoria va dirigido a un adulto en particular para influenciarlo.

La función de *interacción* – El lenguaje es utilizado por el niño para el desarrollo de lazos de encuentro e interacción con las personas que le rodean. Es el “Yo y tu”. Es la representación de un “Hola” para acercarse a otro. Es muy importante que objetos favoritos o de apego el niño los utiliza para desarrollar la interacción.

La función *personal* – El “Aquí estoy” representa la manifestación el yo. El lenguaje se utiliza para expresar que se es único. Sentimientos como de placer, disgusto o interés son expresiones para representar la conciencia de sí.

La función *Heurística* – Se hace permanente la exploración del mundo interior y exterior. El “dime por qué”, para lanzarse a seguir descubriendo el ambiente. El niño comienza a realizar categorías del mundo físico, avanzando en la búsqueda y descubrimiento de significados. Es el descubrir para resolver problemas y descubrir lo que significa el mundo a su alrededor.

La función *imaginativa* – “Finjamos” el niño comienza a realizar un mundo que solo le pertenece a él. A través del juego dramático comienzan a crear mundos propios un mundo solo suyo.

Función *informativa* – Posee la idea de que el lenguaje puede ser utilizado para comunicar información. “Tengo algo que decirte” En su hijo Nigel esta función comenzó a aparecer a los 22 meses. Este demarca los finales de la fase 2. Esta función requiere del desarrollo de más conceptos lingüísticos que los que el niño ha aprendió hasta el momento. (Halliday, 1979, p.32-33), (Halliday, 1975, p.19-21).

Halliday describe las ejecutorias de Nigel explicando que a los 18 meses ya utilizaba el lenguaje desde la función instrumental hasta la personal y comenzaba a utilizar la imaginativa y heurística.

Los elementos funcionales de la teoría semiótica son:

1. El *ideacional* relacionados a lo que se dice, se expone la experiencia externa e interna conscientemente mientras se habla acerca del mundo que le rodea. Es la representación de la experiencia. “La función ideacional representa el potencial de significado del hablante como observador; es la función

de contenido del lenguaje, del lenguaje como “acerca de algo” (Halliday, 1979, p.148).

2. La *interpersonal* es la correlación establecida entre las partes que hablan expresando sus juicios el cual tiene un efecto o significado expresivo en quien lo escucha. Es el proceso de comunicación como forma de acción social. Se entiende al hablante como “intruso” participante “del lenguaje como algo que se hace” involucrándose en el contexto situacional para influenciar tanto el comportamiento como las actitudes de los otros.
3. El *textual* es el uso del lenguaje en interacción que se vuelve funcional cuando hacemos uso de la entonación, los ritmos, las pausas. “Es el componente que da textura” (...) “El lenguaje que es operativo en un contexto de situación en esta fase se actualizan y se combinan a los ideacional e interpersonal (Halliday, 1975,16-18).

Halliday establece que existen tres categorías del contexto en la situación: el *campo* el cual se refiere a la naturaleza de la acción social de lo que está ocurriendo y el involucramiento que hace a los participantes permanecer en la interacción. Es el qué está ocurriendo. El “*tenor*” cual es el papel que se asume en el habla a través del diálogo y la relación social significativa. Quien está tomando parte. El *modo* es la parte que toma el lenguaje.

El diálogo se va definiendo y dominando en la medida en que el niño va en transición del proto-lenguaje al lenguaje adulto. En la medida en que pasa por las fases “el diálogo involucra la adopción de roles de *comunicación*. A través del diálogo la gente adopta roles al igual que los asigna, acepta o rechaza los roles asignados. Los roles sociales a través del lenguaje al hablar, responder, cuestionar o persuadir y se convierten en modelo de interacción social. En la fase I el niño no tiene concepto de diálogo o de roles comunicativos, sin embargo al final de la fase I comienza a tener ideas sobre el lenguaje en sí mismo como forma

de interacción y comienza involucrarse en el diálogo. En Nigel observó que en la medida que comenzaba a construir su vocabulario y su gramática, tomó sus primeros pasos en el diálogo, aprendía a interactuar lingüísticamente aun de forma limitada. Por ejemplo, respondía a comandos verbalizando el proceso que realizaba. (Halliday, 1975, p.16-36, 48-49). Para Halliday el habla oral que se torna diálogo es un instrumento para la construcción del significado. Los niños utilizan la función del lenguaje para resolver tareas, aprender y expresar emociones. Como hemos visto consecuentemente para este investigador aprender el lenguaje significa construir múltiples significados. En la medida en que el lenguaje es utilizado con respecto al ambiente y a los objetos. Las funciones se desarrollan en la medida en que el niño hace medida en su entorno. Halliday explica que en el contexto social se constituye lo siguiente:

- *Aprender el lenguaje*, significa la práctica de la lengua. Por ejemplo cuando un bebe emite un sonido y lo practica.
- *Aprender mediante el lenguaje* se desarrolla para ofrecer y adquirir información.
- *Aprender acerca del lenguaje* es conocer su estructura.

Como cuidadores debemos aprender a amar y lo que el niño aprende, su lenguaje.

Ambientes lingüísticamente enriquecidos

Dolores Durkin (1966) en su escrito de investigación *Children who read early* presenta los factores representativos en 100 lectores exitosos o “lectores naturales o tempranos”, los cuales llegaron leyendo al primer grado. Estos factores les acompañaban desde temprano en la vida: estos niños tenían disponible material impreso: libros de cuentos, revistas periódicos etiquetas de productos, directorios telefónicos a su alcance. Contaban con personas que les leían y esos adultos estaban receptivos a que los niños hicieran preguntas. Por último tenían contacto con material para escribir (Ruiz, 2006, p.6).

Según Ruiz (2003) para que se construya un proceso activo de aprendizaje para la lectura, la escritura y el desarrollo de la oralidad deben desarrollarse encuentros significativos en ambientes significativos. En estos ambientes se les entiende como ambientes lingüísticamente enriquecidos. Los define como sigue:

El ambiente lingüísticamente enriquecido es rico en experiencias lingüísticas directamente relacionadas a la vida del niño e invita a la exploración del lenguaje. Mediante la participación activa en un ambiente lingüísticamente enriquecido el niño desarrolla sensibilidad hacia la estructura y naturaleza del lenguaje oral y escrito, construye su conocimiento sobre el lenguaje y comprende que la función fundamental del mismo es comunicar (Ruiz, 2003 p.60).

Para mí un ambiente lingüísticamente enriquecido pone en contexto, en el ambiente, las teorías explicadas en la parte inicial de este capítulo así. Es preciso fomentar un ambiente lingüísticamente enriquecido para que el infante maternal se sienta en relación que pertenece y es capaz. En este ambiente no hay reparos para el diálogo y descubrir a través de la palabra y la necesidad de encontrar alternativas para desarrollar, mantener y mejorar la calidad del cuidado a infantes y maternales abrazando desde el lenguaje, la ética como línea de acción. Tengo la firme convicción de que la experiencia de ser cuidado requiere de la concienciación del maestro sobre la importancia de cuidar sus actos y su oralidad. Cuando el niño es tan pequeño necesita de la continua disposición y acción del adulto entendido desde la palabra. El ambiente lingüísticamente enriquecido para una cuidadora es el espacio para que el infante maternal se revele plenamente como constructor de la funcionalidad oral la expresión, el diálogo, el encuentro con la invención lingüística, darse cuenta que aprende el lenguaje, mediante el lenguaje y acerca del lenguaje (Halliday, 1975) lo puede utilizar para presentar su yo único y comunicar. Este es el contexto de ambiente de lenguaje que hace posible la ética del cuidado, donde la expresión dialógica se abre a la relación humana. Un espacio donde los niños se adueñan del lenguaje para cuidar de si y de los demás. Un espacio y contexto significativo para todos, sin exclusiones. El

infante maternal que se desarrolla en un ambiente lingüísticamente enriquecido crece aprendiendo que el lenguaje le pertenece como instrumento de vida porque va descubriendo su utilidad social, en contextos significativos. Se da cuenta que vive con otros y que el lenguaje es el instrumento para colaborar como ciudadano.

Sáez (2015) explica que “los salones de lenguaje integral son ambientes lingüísticamente enriquecidos; ambientes en los que hay material impreso con diversos fines sociales” (p.22). La Dra. Sáez ha trabajado en Puerto Rico como fiel defensora del lenguaje y el desarrollo de la lectura y la escritura como práctica pedagógica constructiva. Por su experiencia como maestra cree en que el currículo le pertenece a los niños y que a través del lenguaje integral “todos los aprendices pueden aprender. Estos son respetados como individuos y como miembros de un grupo familiar y social” (Sáez, 2015, p.19). La filosofía de lenguaje integral ha sido desarrollada en los Estados Unidos por los doctores Kenneth y Yetta Goodman. Explica Goodman “que lo que el lenguaje integral hace es adaptar la escuela al alumno”. Parte desde la idea de que “el aprendizaje integral del lenguaje se basa en el respeto por el lenguaje, por el alumno y por el maestro” (Goodman, 1990, p13). El lenguaje su funcionalidad adquiere sentido en su uso en entornos significativos. Los niños están inmersos en la funcionalidad del lenguaje cuando se toma como visión educativa que existe una relación inseparable entre el significado y el desarrollo. (Goodman, 1989, p. 33).

En el ambiente que Noodings explica es necesario que el cuidador se haga parte con el niño para el desarrollo del cuidado de todo lo que está a nuestro alrededor. Esto implica que el niño crece y responde hacia el otro en la medida que aprende a cuidar. Amamos la tierra y reconocemos las repercusiones de nuestros actos hacia ella. Amamos a nuestros semejantes y les reconocemos como parte integral de nuestra vida. El conocimiento es esencial pero no para convertirlo en solo una destreza, sino para entender como colaboramos en el mundo para el cuidado de los otros y de lo que está cercano a nosotros. Los niños adquieren información para estos fines cuando se les lee. La lectura es parte de la voz del cuidado.

La lectura es un proceso social, psicolingüístico y transaccional. El proceso socio-psicolingüístico en el cual la mente (*psiquis*) realiza transacciones con el lenguaje (*lingüística*, el estudio del lenguaje) de un texto en contexto particular e influenciado por varios factores sociales (la parte *socio* del término)” (Weaver, 1994, p. xv). “El enfoque psicolingüístico hace mucho hincapié en que el sentido del texto no está en las palabras u oraciones que componen el mensaje escrito, sino en la mente del autor y en la del lector cuando reconstruye el texto en forma significativa para él” (Dubois, 1991, p.11).

La transacción es un proceso que se refiere a la relación recíproca que el lector guarda con el texto. El lector asume una posición activa en la lectura, va construyendo de manera dinámica su propio significado. Transforma el texto a través de los significados que realiza. Significa una íntima relación en la medida que desarrolla evocaciones de sentimientos y pensamientos. “Se podría decir en términos filosóficos, que el texto contiene el significado “en potencia”, pero que este se “actualiza” por medio del lector en el proceso de transacción que supone la lectura” (Dubois, 1991, p.11). La teoría transaccional fue desarrollada por Louise Rosenblatt para el año 1978 se refiere a utilizar el término transacción en consonancia con el pensamiento de John Dewey y Bentley (1949) los cuales indicaban que utilizaban el término para designar relaciones mutuas. “La actividad humana y las relaciones son vistas como transacciones en las cuales cada individuo y el elemento social, cultural y natural se unen” (Rosenblatt, 1988, p.4). Señala que Vygotsky indica que la palabra “es la suma de todos los eventos psicológicos que despiertan en nuestra conciencia por la palabra” (Rosenblatt, 1988, p.4). Propone Rosenblatt que cada acto de lectura es un evento. “Creamos sentido y significado de una nueva situación o transacción al aplicar, reorganizar, revisar o extender elementos seleccionados de nuestro cúmulo personal de experiencia lingüística” (Rosenblatt, 1988, p.4). “La actividad de lenguaje implica combinar una base kinestésica, cognitiva, afectiva y de asociación. (...) El evento lingüístico puede ser afectado por el estado físico y emocional del individuo” (Rosenblatt, 1988, p.6).

Rosenblatt (1988) plantea el continuo eferente y estético de la lectura. La atención en el continuo eferente está enfocada en lo que hay que realizar una vez se termine la lectura. Mientras en la postura estética, el foco de atención está dirigido en lo que se está viviendo durante el evento de lectura, lo que se evoca. Incluye las sensaciones, imágenes, emociones, ideas, sonidos, ritmos en las palabras, sabores, experiencias, situaciones, escenarios, lo que alude a la raíz griega del concepto. La evocación ocurre durante y después de la lectura y constituye la “respuesta” e “interpretación” del lector (Rosenblatt, 1988, p.7). Es importante señalar que el significado no está pre-hecho ni en el texto, ni en el lector pero si ocurre en la transacción entre el texto y el lector (Rosenblatt, 1988, p.6). ¡Los niños se meten, en los textos como quieren! Los hacen suyos les pertenecen.

Leer significa construir significado, utilizando todo lo que se sabe para hacerlo. Entender el significado mediante preguntas, por lo que en cada ambiente de cuidado debe existir respeto por los niños y sus preguntas. A través del qué, quién, con quién, cómo y por qué. Es importante crear con los niños significado y entendimiento a través del lenguaje. Sin separar la escuela del mundo. Para desarrollar el lenguaje tenemos que respetar al hablante, sin subestimar que sea un infante. La apropiación del lenguaje significa promover la experiencia significativa como parte de la vida del niño. Por ejemplo cuando un niño de dos años y ocho meses ve la letra de su primer nombre en una etiqueta y dice asombrado: ¡Esa es la mía! Reconoce la letra de su nombre como parte de su identidad, lo identifica.

La investigación me dirige en este momento a contemplar el análisis práctico en la composición de un ambiente lingüísticamente enriquecido para infantes y maternas desde la propuesta que hace Frank Smith (1986) en su libro *El Club de los que leen y escriben*, específicamente en su capítulo 1 “*De cómo la educación apostó al caballo equivocado*” propone que los niños solo aprenden eficazmente a leer y escribir si son admitidos a una comunidad de usuarios de la

lengua a la que le da el nombre de “el club de los alfabetizados”. Explica que los niños saben mucho del lenguaje antes de llegar al escenario escolar:

(...) investigaciones practicadas sobre culturas diferentes han demostrado que gran parte de los niños saben mucho acerca de lo que es leer y escribir antes de ingresar a la escuela e independientemente de lo que se les enseñe en ella (Goelman, Oberg y Smith, 1984). Conocen muchos de los usos de la lengua escrita, saben que ésta interviene en carteles, rótulos, etiquetas, listas, cartas, revistas, guías de programas televisivos. Saben lo que las personas hacen con la lengua escrita, aun cuando ellos mismos no lo practiquen. También tienen alguna idea de cómo funciona la lengua escrita, de que está formada por letras puestas en líneas, que hay diversos tipos de caracteres y que hay regularidades ortográficas. También tienen ideas acerca de por qué se lee, aunque ellos mismos no sepan leer. En sus juegos de imitación, hacen como que leen y escriben (Smith, 1986, p.6).

Los niños son parte de este club antes de poder leer o escribir convencionalmente. Argumenta que la lectura y la escritura no se aprenden “como resultado de la educación formal” (Smith, 1986, p.1). “Ese club tiene que ser similar a la comunidad de los usuarios del lenguaje hablado, a la que los infantes son admitidos casi desde el momento de su nacimiento” (Smith, 1986, p.1). “Los niños se integran a un club de hablantes mediante un único acto de aceptación recíproca. No hay que pagar cuota de ingreso, no hay que cumplir requisitos específicos ni se solicitan referencias del nuevo socio. Todo lo que hace falta es un reconocimiento mutuo de aceptación en el grupo (Smith, 1986, p.2).”

El planteamiento que desarrolla Smith va dirigido a entender que el niño es parte de un complejo mundo en el cual el lenguaje le rodea. Los cuidadores tenemos la responsabilidad de identificar grandes cantidades de lecturas y actividades significativas donde los niños tengan una experiencia continua de hablar leer y escribir con experiencias verdaderamente significativas. Como cuidadores ser partícipes lectores para los niños, donde le descifremos lo escrito y le demostramos la escritura.

Según Smith (1986) “el club de los alfabetizados” no excluye a los bebés.

Describe los beneficios:

1. “Ellos ven para qué sirve el lenguaje.” El lenguaje no se aprende en abstracción. Aprenden que “los usos de la lengua son complejos y múltiples: se la puede usar al servicio de cualquier finalidad humana, sea física, cognitiva o emocional” (Smith, 1986, p.2). Hace referencia a la teoría de Halliday, expuesta en esta investigación, “los niños aprenden los usos del lenguaje al mismo tiempo que aprenden la lengua” (Smith, 1986, p.5).
2. El discrimen no tiene lugar en el club por no saber o comprender como aquellos socios que ya poseen la competencia. “Los errores son esperables y no se los sanciona como conducta indeseables” (Smith, 1986, p.2).
3. Los miembros tienen la oportunidad de que alguien esté dispuesto a ayudarlo “a decir lo que están tratando de decir y a entender lo que están tratando de entender” (Smith, 1986, p.2).
4. Los infantes tienen la oportunidad de participar en actividades que pueden comprender. “Nunca intervienen en una actividad que no tenga una finalidad visible” (Smith, 1986, p.3). Los infantes aprenden del lenguaje sin la percepción consiente: “reglas de cohesión, de cómo las oraciones se organizan en enunciados y conversaciones coherentes, (...) reglas complejas y cruciales del registro (con quién y qué se habla), (...) entonación, lo cual implica otra compleja combinación de reglas. Aprenden la gramática de los gestos, del contacto visual” sin percibirlo conscientemente y la lejanía o acercamiento hacia el interlocutor (Smith, 1986, p.3).
5. Aprenden que la lengua está unida a la cultura, es personal y significativa al identificarnos con quienes la hablan (Smith, 1986, p.3).

Smith (1986) desarrolla siete características que describen tanto el proceso de aprendizaje así como la lengua escrita.

- Los infantes buscan el significado de las cosas que tienen a su alrededor. Son susceptibles a los signos y carteles que le rodean.
- En el habla encontramos utilidad, así como en la escritura y la lectura. Aprendemos el lenguaje porque nos sirve. De otra manera no le haríamos pertinente.
- El aprendizaje tiene continuidad y permanencia. No debe ser forzado su aprendizaje. (...) “Cada encuentro con la letra impresa es una oportunidad para añadir algo al propio repertorio de conocimientos útiles” (Smith, 1986, p.8).
- El lenguaje se aprende de manera incidental, se aprende en el uso. Obtenemos cosas a través de él. Si quiere un objeto en específico aprenderá a conseguirlo nombrándolo.
- El aprendizaje del lenguaje se hace en unidad con otros, de manera cooperativa, aprendiendo de otro más experimentado. Tal como explica Vygotsky, en unidad a un par competente.
- El “aprendizaje es vicario”, con esto quiere decir que los niños “copian” de los otros. Copiamos comportamientos de aquellos que están cerca de nosotros hasta sin darnos cuenta (Smith, 1986, p.8).
- Por último en el club de alfabetizados los infantes están libres de riesgos. Los niños siempre encuentran quien les lea, se sienten libres para escribir y saben que siempre encontrarán quien escriba para ellos. “Los niños son capaces de lograr cosas en virtud de que se los acepta como miembros del club de los hablantes” (Smith, 1986, p. 6).

De acuerdo con Smith (1986) la responsabilidad básica de cualquier educador es la de garantizar que los clubes existan y que ningún alumno sea excluido. El club se realiza cuando el educador expone al niño a una multiplicidad de actividades de lectura y escritura significativas (Smith, 1986, p.1). Smith parte de la posibilidad. Dejemos de ver la lectura y la escritura como fuera de la vida. Como algo externo al niño que lo aprenderá por lecciones programadas y estructuradas sin tomar en cuenta todo lo que el niño reconoce ya

como suyo, desde antes de llegar al escenario escolar. La propuesta que realiza dirige a pensar sobre cómo los maestros se convierten en cuidadores del lenguaje del infante maternal.

Cuando el infante llega a un ambiente que no es parte del club le envía un mensaje al niño de que todo lo que conoce no es útil. No pueden existir dobles discursos. Para aquellos que nunca han vivido la experiencia del club también hay un lugar acogedor y disponible. Siempre hay espacios.

Reflexiones y consideraciones en torno al lenguaje y al club de alfabetizados

El club da la sensación de un lugar donde se escuchan muchas voces, existen muchas ideas compartidas, niños hablándole al otro o repitiendo lo que dice el otro puesto lo aprendido es útil, sentados en diversos espacios, sin rigidez al escribir, contando sus historias, desde las balbuceadas hasta las expresadas con expresiones llenas de palabras, algunas inventadas o conjugadas de manera diversa hasta conjugarlas según las reglas lingüísticas, y la maestra entiende que el niño está buscando significados y valora el significado, siente que sus pensamientos se unen a emociones que si faltan palabras para expresarlos se siente libre para preguntar cómo pueden ser expresadas. Un lugar donde son infinitas las palabras, cada vez hay más palabras que aprender, más cuentos que leer y una y otra vez. Es un lugar donde siempre hay algo por lo cual escribir. El club es una hermandad, donde la regla es hablar, leer y escribir sin parar. El club es cuidado al infante maternal, es cuidar del otro, apreciar su rostro y hacerlo parte.

Smith (1986) presenta a nuestra consideración el club de hablantes. Este club tiene una raíz ética sensiblemente profunda. Es un proyecto moral para el cuidador que acepta el reto del desarrollo moral con sus niños, que nunca los cree muy pequeños para comenzar. La idea del club de los alfabetizados no está alejada de las ideas de Noddings. En los ambientes curriculares que ella propone los niños tendrán mucho que leer y escribir sobre el cuidado de los animales y las

plantas, sobre el cuidado de si y de los otros, sobre el mundo cercano y lejano ya las demás áreas de cuidado para construir relaciones. Lo más importante al conectar ambas ideas es que podemos pensar en tres elementos significativos que desarrollo de la siguiente manera lo siguiente:

1. *Encuentro*- El habla es motivo de encuentro para compartir y crecer juntos, la alteridad, el desplazamiento motivacional , el encuentro con el otro, la reciprocidad, el afecto, la entrega, entre otras cosas.
2. *Convivencia*- La solidaridad y el encuentro con la diversidad es cosa común, es de todos. Pequeños grandes todos juntos aprendiendo del otro y para el otro compartiendo el diálogo común.
3. *Apoderamiento*- El apoderamiento hacia el lenguaje es apoderamiento hacia el cuidado del lenguaje y del otro.

Los que hemos estado trabajando en ambientes donde se desarrolla un club sabemos que la lectura y la escritura es parte viviente de los infantes maternas. Observamos comúnmente que los infantes maternas:

- Llegan al salón y toman su libro favorito y cargan con el dondequiera que van. El libro se convierte en una extensión de las partes de su cuerpo.
- Ojean y hablan con los libros, igual que con cualquier otro juguete.
- Comienzan a adueñarse de los autores ilustradores, eligen sus preferidos.
- Buscan lugares favoritos para leer. Cualquier lugar es bueno para disfrutar de la lectura.
- Piden que se les lea el mismo libro múltiples veces. Porque se vuelve favorito, nunca deberá guardarse. Se dan cuenta con facilidad cuando el libro falta.
- Cuando el niño se siente triste o angustiado busca su libro favorito para que le lean, junto con su sabanita u objeto de apego.
- Llevan libros a un compañero que está angustiado o se siente mal.
- Prefieren la narración de una cuidadora en un cuento particular. Narración, persona y libro lo ven en un conjunto.
- Su libro favorito le ayuda en momentos de auto regulación.

- Predicen constantemente lo que ocurre en el texto.
- Les gusta hacer lo que dice en los libros. Por ejemplo, saltar como el conejo.
- Suelen ser favoritos los libros de transportes y animales.
- La idea del lapso de atención corto a pequeña edad se vuelve una falacia. Los niños suelen pasar largo tiempo involucrados en la lectura.
- Mientras más se exponen a la lectura, desarrollan la capacidad de escuchar e interactuar con narraciones de textos largos, que solemos pensar que por su extensión no son adecuados para esta edad.
- Señalan con su dedo el texto de izquierda a derecha sin haberlo enseñado formalmente.

Por parte del maestro se observa:

- Consistencia en el uso del lenguaje oral apropiado.
- Considerar que cualquier momento es ideal para leer y escribir, leer y escribir y leer y escribir.
- Identificar literatura infantil que vaya de acuerdo a las particularidades de los niños. Predicen a quien le puede gustar un libro.
- Realizar acopio de rimas, poemas y canciones variadas donde la expresión y el movimiento sean parte del proceso.
- Sentarse en el suelo con un libro, para llamar la atención y prestar su regazo para que el niño (a) pueda estar más cerca del lenguaje impreso.
- Permitir las interacciones por medio del lenguaje y contestar las preguntas de los niños (as).
- Observar y disfrutar las reacciones de los infantes maternas para de ahí obtener ideas para nuevas experiencias curriculares.
- Proveer respuestas esenciales, positivas, reales, importantes y considerables a las contestaciones de los infantes maternas.
- Utilizar las interrupciones en la narración como un evento de aprendizaje.

- Volver a narrar un libro cuantas veces el infante maternal lo desee.
- Buscan libros donde la rima, el ritmo y la repetición estén presentes.
- Demuestran que las interrupciones y creaciones verbales del niño (a) son apreciadas. Éstas son consideradas como contribuciones para construir significado.
- Leen por placer para disfrutar y para establecer un diálogo con el niño.
- Le dan vida al texto y a las ilustraciones. Hacen uso de efectos especiales con su voz, manos y cuerpo para narrar.
- Incorporan rimas, poemas y canciones, que los niños conocen, a la narración o lectura de un cuento.
- Es como si hicieran uso de la siguiente formula: Literatura infantil + Lectura dialogada (interacción verbal) = desarrollo del lenguaje oral

En el ambiente físico hay:

- Exposición continua al lenguaje impreso: rimas, canciones, poemas, nanas, el nombre de los infantes maternas por todas partes y expuestos al nivel del infante maternal.
- Uso de lenguaje oral durante la rutina diaria. Hay ruido de aprendizaje. El habla de los niños es música para los oídos de la maestra. Muchas conversaciones en forma de balbuceo o laleos.
- Un ambiente emocionalmente positivo hacia el diálogo donde se expresa y observa la empatía y la consideración.
- Literatura auténtica de diversos géneros y materiales con diversos tipos de libros: libros de tela, cartón, plástico y otros.
- En cualquier lugar del salón, hay libros expuestos y material para escribir.
- Negociación en conjunto. Por ejemplo si dos infantes maternas quieren el mismo libro.

- Mucho juego dramático. Las maestras alientan a construir momentos de juego. Un niño es un cocinero, mientras otro es bombero y la niña es constructora.
- Tiempo para disfrutar la curiosidad y aprender juntos.

Por último en esta sección se hace pertinente pensar en lo siguiente: “No existe el dialecto social deficiente; pero, cuando un maestro cree que existe, y cuando alguno de sus alumnos o todos ellos lo hablan, como Frederick Williams lo ha *demostrado* de una manera muy convincente en sus investigaciones en las escuelas norteamericanas, predispone a los niños al fracaso lingüístico. A eso se le conoce como “hipótesis del estereotipo”; los niños, lo mismo que los adultos, habrán de comportarse de acuerdo con el estereotipo al que han sido asignados” (Williams, 1970, Capítulo 18, p.36).

La lectura dialogada como parte del ambiente lingüísticamente enriquecido

Molina Iturrondo (1999) en el prólogo de su libro *Leer y escribir con Adriana, la evolución temprana de la lectoescritura en una niña desde la infancia hasta los seis años* indica lo siguiente:

Mi madre me dio la palabra. Fue un segundo regalo; el primero fue la vida. Y antes la palabra pasó a ser de mi abuela a mi madre y así sucesivamente hasta la primera época del mundo (Molina Iturrondo, 1999. p.1).

A través del lenguaje elaboramos significados, sentimos, hacemos, nos relacionamos y comunicamos. La relación consciente con el mundo y la comunicación, mediante el lenguaje, ocurren en el plano colectivo y social. Pertenecen al hombre. Es su emblema y cobra importancia cuando solo al hombre le pertenece el lenguaje de manera codificada y organizada. Es a través de él que se revela su más íntima valoración moral. “La naturaleza,... no hace nada sin algún propósito y el hombre [es] el único de los animales dotado de la palabra. El mero sonido es indicación de placer o dolor... Pero el lenguaje sirve para expresar aquello que es conveniente o nocivo, lo justo o lo injusto. Y es característico del hombre frente al resto de los animales, que él solo tenga percepción del bien y

del mal, de lo justo y lo injusto, y otros valores; pues bien la común [posesión] de estos [es lo que forma] *casa y polis*” (Aristóteles, 2002, p.39).

Molina explica su investigación como “el recuento de la evolución temprana de la lectoescritura durante los primeros años de la vida de” su hija. Lo describe como:

el encuentro deliberado por entender cómo se originó su aprendizaje incipiente de lectura y de escritura; y sus precursores en el curso de desarrollo (Molina, 1999, p.1).

En la investigación documenta a través de grabaciones los acontecimientos que ocurrían mientras leía o escribía para su hija. En el proceso desarrolló un diario con sus reflexiones sobre “lo que descubría en sus primeras interacciones alfabetizadoras” (p. 2). Describe su investigación como una de carácter histórica donde se encuentra la forma en que su hija manejaba el lenguaje a través de la lectura recurrente de cuentos favoritos y lo que hacía su hija cuando le leía. (p.3).

A través de su investigación y por su experiencia, Molina Iturrondo (1999) indica la diferencia que existe entre la lectura *dialogada* y la lectura *monológica*. De su libro se desprende que la lectura monológica es aquella donde el niño permanece callado, donde todo el papel activo permanece en el adulto, los niños no pueden realizar aportaciones al texto mientras se narra. Por otro lado la *lectura dialogada o dialógica*, ocurre cuando se lee el texto en voz alta en una relación recíproca de interacción, favoreciendo las interrupciones, las aportaciones verbales, y el involucramiento activo del niño.

El niño se convierte en un interlocutor activo que tiene mucho que aportar. Mientras, el adulto interrumpe la lectura con preguntas o comentarios que expanden el contenido semántico del texto. El niño construye el significado del texto mediante el diálogo. Su involucramiento se refleja en las preguntas que hace o cuando repite el texto, toma el libro y pasa las páginas. El papel activo que desempeña el niño le permite dirigir la lectura y focalizar en los aspectos que le

interesan. El diálogo se convierte en la herramienta social que le permite construir el significado del texto (Halliday, 1994 citado por Molina Iturrondo, 1999). “Saber dialogar ayuda a construir una sólida ética civil.” (...) Quien sabe dialogar se enriquece humanamente porque se abre a la verdad del otro” (...)” “En el encuentro dialogal con otros es que nos hace personas” (Bestard, 2004, p.126).

En el análisis de sus transcripciones le llama la atención el patrón evolutivo en los comentarios y preguntas que realizaba la niña. Es desde aquí que desarrolla lo que llama *modalidades de interacción dialógica*. Define el concepto como:

Una estrategia de interacción lingüística particular que Adriana usaba para interactuar conmigo en la lectura oral, en la cual el texto era el vehículo mediatizador. A su vez las modalidades de interacción dialógica operaban como herramientas de discurso oral cuyo fin era construir y reconstruir el texto cognoscitivamente; y por ende pensar en alta voz sobre el texto (p. 97).

Molina Iturrondo (1999) concluye en su investigación que la modalidad dialógica tiene variantes globales y particulares. Estas se describen a continuación:

I. *Modalidad repetitiva*- Esta modalidad fue observada hasta los dos años con siete desde el año con seis meses.

- Modalidad repetitiva pura- Repite la última palabra, sílaba o fonema. Esta modalidad “estaba relacionada a la etapa del desarrollo del lenguaje oral. Luego se diversificó en las dos variantes que siguen a continuación” (p.97).
- Modalidad repetitiva con expansión semántica simple - Repite la última palabra y añade un sustantivo, adjetivo y preposición
- Modalidad repetitiva con expansión semántica compleja- Repite la última palabra y añade una frase o aseveración a la repetición.

II. Modalidad descriptiva- Aparece a los dos años con dos meses

- Modalidad nominativa- Nombra la lámina Ej. “Mira a Daniela”
- Modalidad descriptiva- Describe la ilustración Ej. “Daniela tiene el pelo largo”

III. Modalidad interrogativa

- Modalidad interrogativa sobre ilustraciones- Hace preguntas directas sobre las láminas del libro. Aparece a los dos años con dos meses.
- Modalidad interrogativa textual- Hace preguntas sobre el texto que se lee. Aparece a los dos años con siete meses.
- Modalidad interrogativa sobre la palabra impresa- Pregunta lo que significa la palabra impresa en la página Ej. ¿Qué dice aquí? ¿Qué palabra es esta? ¿Qué letra es esta? Aparece a los dos años con dos meses.
- Modalidad interrogativa metatextual- Hace preguntas sobre la trama del texto tales como motivaciones, deseos, razones, intenciones, sentimientos, deseos, ideas de los personajes. Aparece a los dos años con siete meses.
- Modalidad interrogativa metailustración- Hace preguntas sobre la trama del texto tales como motivaciones, deseos, razones, intenciones, sentimientos, deseos, ideas de los personajes o situaciones ilustradas en la lámina. Ej. ¿Y por qué.....? Aparece a los dos años con siete meses.

IV. Modalidad aseverativa

- Modalidad aseverativa global- Hace aseveración sobre cualquier aspecto del libro, trama, experiencias personales y otros aspectos del cuento. Aparece a los dos años con tres meses.
- Modalidad aseverativa sobre la palabra impresa- “Lee aquí”, “Aquí dice”, “Aquí no hay letras”, “Te voy a enseñar las palabras” Aparece a los dos años con siete meses.

V. Modalidad de búsqueda dirigida

- Modalidad de búsqueda dirigida- Expresiones que indican que busca una ilustración o una página. Aparece al año con nueve meses.

De manera abierta y dinámica en la lectura dialogada el infante maternal o cualquier niño tiene la oportunidad de compartir sus transacciones con el texto. La lectura se vuelve una dinámica relacional donde abiertamente comparten cuidador y niño sus evocaciones, compartir las representaciones que fluyen en la mente, y algo muy importante revela lo que siente y piensa, postulando argumentos de manera consiente. El adulto de manera intencional brinda la oportunidad de compartir socialmente el texto.

En la lectura dialogada por tanto aflora la postura estética el lector se dispone a centrar la atención en las vivencias mientras durante el acto de lectura el texto le habla al niño de manera particular.

El significado reside en las sensaciones, las imágenes, los sentimientos y las ideas que constituyen los hechos psicológicos pasados relacionados con dichas palabras y sus referentes. La atención podrá incluir los sonidos y ritmos de las palabras mismas, escuchados en el oído interior a medida en que se perciben los signos. El lector estético saborea, presta atención a las cualidades de los sentimientos, de las ideas, las situaciones, las escenas, las personalidades y emociones, y participa de los conflictos, las tensiones y resoluciones de las imágenes ideas y escenas a medida en que van presentándose. Siente que el significado vivido es el significado del texto. Esta *evocación* y no el texto es el objeto de la *respuesta* del lector y de su interpretación tanto durante como después de la lectura (Rosenblatt, 1988, p.7).

Reflexiones y consideraciones finales

Luego del encuentro con el lenguaje, la palabra y el proceso dialógico es importante definir por qué toda esta dinámica de diálogo es tan importante desde la ética del cuidado. La ética nos mueve a estos propósitos.

La ética no aparece, pues, como producto derivado y lateral de la facultad lingüística humana, sino como su dimensión más propia, aquella que propiamente la caracteriza y define. Porque el hombre posee lenguaje, posee también capacidad moral; y dicho lenguaje alcanza su más alto rendimiento precisamente al abrir el ámbito de la ética (Rojas, 2000, p. 3).

Pedro Rojas (2000) describe que en el lenguaje “podemos descubrir la raíz de la moralidad” (p.38). Hace la relación de que donde hay lenguaje hay ética. A través de sus argumentos traza de manera sostenida que lenguaje alcanza su más alto rendimiento precisamente al abrir el ámbito de la ética” (p.36). Tal como ocurre en los ambientes lingüísticamente enriquecidos donde el propósito es el encuentro con el lenguaje tanto en su dimensión estética y su funcionalidad social.

Es importante reconocer de donde procede esta línea de acción. Rojas (2000) se interesa por descubrir desde la pragmática la ética del lenguaje, que entiende en la cual “ya está presente una dimensión ética que no puede ser ignorada.” (p.37). Piensa que el ser humano vive rodeado de una comunidad lingüística donde se articula la palabra para dialogar y comunicar y en ella se revela la moralidad. En este capítulo se demuestra que esto no tiene por qué hacerse esperar para el infante maternal. Explica que en la ética del lenguaje Levinas establece como doble articulación lingüística el “Decir y lo Dicho”. Utilizamos el lenguaje de manera intersubjetiva. “El lenguaje, antes de ser concebido como un espejo de la realidad, debe ser entendido a partir de la dimensión interpersonal que necesariamente abre e incorpora” (Rojas, 2000, p.41). El niño en el descubrimiento de su identidad y con los otros en un club permanente de diálogo que se hace permanente en la ética del cuidado.

La palabra en relación involucra relación social, sentimientos y comunicación. La ética del lenguaje permanece en la relación de cuidado

consistentemente. La palabra se vuelve el medio para decir y que el otro se sienta que se está en conexión íntima con él. Tal como indica Levinas “el diálogo es la no-indiferencia del *tú* al *yo*” (Levinas, 1982, p.17). “Para Levinas la intersubjetividad (la socialidad) está hecha de relaciones, o mejor, de interrelaciones en las que “lo moral” adquiere el carácter prioritario. Es más la misma subjetividad, entendida como principio de individuación, se adquiere, a juicio de Lévinas mediante la responsabilidad con/por el otro, i.e., mediante la ética” (González Arnáiz, n.d, p.325). Base fundamental en la ética del cuidado.

Para Levinas la ética es “la preocupación por el otro” por encima del cuidado de sí (lo que Noddings llama “engrossment”). “Nuestra humanidad consiste en poder reconocer esta preminencia del otro”. El marcado interés de Levinas por el lenguaje “siempre se dirige hacia el otro, como si uno no pudiera pensar sin preocuparse ya del otro. (...) En lo más profundo del pensamiento se articula «el por el otro» dicho de otro modo, la bondad, el amor por al otro más espiritual que la ciencia” (Levinas, 1994, p.193). El cuidado del otro sobre cualquier otra dimensión.

Aranguren (n.d.) considera que el término ética del lenguaje está relacionado a “el uso moral del lenguaje, de todo lenguaje” (p.212). El lenguaje está formado por varios elementos: sintácticos gramaticales, la dimensión semántica sobre la cual se entiende que “el lenguaje significa” y la dimensión pragmática la cual significa que el lenguaje “posee un “uso” o “función”, el uso o función de comunicar” (p.213-214). Tal como Halliday presenta en su teoría, el lenguaje en su función de comunicar.

En efecto Aranguren (n.d) explica que la ética del lenguaje se refiere a dos problemas:

- La relación del lenguaje con la realidad- El lenguaje puede llevarnos a algo equívoco, sin embargo buscar la verdad se hace a través del lenguaje.
- “La relación del lenguaje con la acción-lenguaje como retórica eficaz, fuerza de persuasión y manipulación”- Esta es descrita como “el más

grave atentado imaginable contra la ética del lenguaje” (Aranguren, n.d., p.216). Al preguntarse el sentido o significado del lenguaje (meaning) se revela que es la “comunicación de mensajes, es decir, la información; pero comunicación que lleva siempre ínsita un “para-qué”, un propósito, un designio y que por tanto se usa a modo de “estímulo” para una “respuesta” en términos de acción futura por parte del receptor del mensaje.” (Aranguren, n.d., p.215).

Merece estudiarse la importancia que tiene el lenguaje desde la oralidad del cuidador. El lenguaje se vuelve del maestro hacia el otro. Es parte de su deber y acción. El maestro establece una relación ética de cuidado y establece vínculos por medio del lenguaje para exigir lo que sea necesario para el infante maternal. Cuidar los estímulos que llevamos a través de la palabra para: no engañar, ni dañar, no manipular, ni esclavizar. Por consecuencia, todo acto de comunicación tiene que ser utilizado con cuidado ante la humanidad de la niñez. Ser amado a través de las palabras y la acción debe estar en la realidad de cada infante maternal.

Ante esta llamada reflexiva de un “para que” que siempre favorezca la relación de cuidado y respuestas relacionales del que es cuidado. Los cuidadores necesitan establecer un nuevo contrato con la infancia en el que proteger y educar sean tareas inseparables y esenciales, con las premisas de preservar el valor de la lengua, de la palabra y del tiempo para el diálogo. (...) “Los niños descuidados enmudecen, sus palabras se pliegan y las referencias del mundo se tornan dispersas y dislocadas” (Gagliano, 2007, p.91). En efecto, el infante maternal, el cuidador y el ambiente lingüísticamente enriquecido se vinculan, se relacionan a través del lenguaje. Aranguren (s.f.) continúa explicando:

el lenguaje no es puro discurso intelectual. Su dimensión emotiva le es intrínseca. O, dicho de otro modo: el lenguaje no es solo dialéctica, sino también retórica. (Aranguren, s,f, p.216).

Por tanto, es preciso reconocer cómo el campo de la ética se hace permanente para crear ambientes donde el lenguaje es reconocido como temática

esencial en el día a día de aquellos que ejercen la labor del cuidado. Es un requisito concienciar sobre el bien común que se genera mediante la comunicación y el desarrollo de la sensibilidad sostenida con el infante maternal para vivir el cuidado relacional. Responder desde la reflexión profunda para entender cómo hacer realidad ambientes educativos de bienestar a través del diálogo. Entender la comunicación y el lenguaje como parte de ambientes donde el factor humano y la conciencia social es la base de una estrategia común en un mundo tan diverso y globalizado que requiere del cuidado. Es requisito para el educador hacerse sensible para entender por qué y para qué el lenguaje se vuelve sistema de cohesión desde nuestra humanidad y la del infante maternal.

Los procesos de lectura y escritura forman parte del desarrollo del lenguaje. Son cada vez mayores las evidencias de que, aun antes de ir a la escuela gran parte de los niños saben muchas cosas sobre la lectura y la escritura y tienen sutiles y decisivas hipótesis sobre la naturaleza misma de la alfabetización. Es necesario enriquecer la lectura, conociendo que de una imagen pueden surgir muchos cuestionamientos e intercambios orales. Son transacciones para desarrollar representaciones en la mente del niño donde está lo que ve, lo que escucha lo que hace y lo que siente. Se convierte en algo aún más hermoso cuando el educador se encamina en el proceso y crea transacciones convirtiendo todo en alegría y diversión, transformando al niño en parte de, dándole opciones y creando relaciones.

El uso de la *literatura auténtica* promueve la creación de *diálogos auténticos*. Tal como se conforma en la ética del cuidado, el diálogo es vital. Por esta razón es que los ambientes lingüísticamente enriquecidos deben conformarse como un aliado a la ética del cuidado y viceversa. Este tipo de ambiente particular respeta al niño como valor esencial en la ética del cuidado. ¿Qué se hace habitual en ésta valorización del niño como hablante, lector y escritor?

Se lee para el infante maternal por *placer* para *disfrutar*, para establecer una *disposición permanente hacia el diálogo y aprendizaje*. Activar el cerebro emocional es vital en el proceso de leer. Sentarse en el suelo con un libro, para

llamar la atención y prestar su regazo para que el niño pueda estar más cerca del lenguaje impreso es esencial. De este momento surge una amplia relación con el texto, con el que lee, con la vida y con el mundo. En la narración se le da vida al texto y a las ilustraciones. Es usual incorporar rimas, poemas y canciones, que los niños conocen, a la narración o lectura de un cuento, es un elemento vital en la dinámica lectora.

Los niños tienen oportunidad de utilizar diversidad de géneros de literatura infantil así como libros con rima, ritmo y repetición. Observar cuáles les agradan más, cuáles son sus autores, ilustradores y géneros favoritos. Al igual que se promueve la libertad para que los niños sean creativos mediante movimientos, sonidos onomatopéyicos, gestos, argumentos, manifestaciones diversas. Al leer se utiliza el humor, la alegría y la pasión. Es imprescindible que el niño descubra que leer es un evento inolvidable. La apreciación estética implica el descubrimiento del placer, gusto y pasión por leer o que te lean. Los niños manifiestan esta noción una y otra vez y tienen la necesidad de un adulto dispuesto a ser lector cuantas veces sea necesario. Entiendo que estos son momentos para establecer conversaciones por medio de los libros, ampliar vocabulario, hacer preguntas y delinear proyectos.

Todos los niños tienen el derecho a ser cuidados con ternura y cariño a través de la palabra. Es un acto de servicio moral por el que cuida, para el que acaba de venir al mundo. Requiere de la disposición de un adulto a reflexionar, escuchar, comunicar, entender y valorar a la niñez desde el lenguaje. El lenguaje en sí mismo es un acto moral que se revela a través de la moral en el cuidado. “En el lenguaje mismo, archiesencia de lo humano, podemos descubrir la raíz de la moralidad. Allí donde hay lenguaje, hay también inexorablemente ética.” (Rojas, 2000, p. 37). Es importante conocer los descubrimientos acerca del lenguaje y cómo se transforma el cuidado en la medida en que cobran importancia los acontecimientos en el desarrollo de cada niño. El conocimiento y la sensibilidad se aferran a una práctica consolidada en creer y validar el conocimiento en transformación diariamente.

La niñez necesita de adultos que tomen muy en serio la labor que realizan y entiendan su diario vivir desde la relación ética que establecen con el niño y que se hace evidente a través de la palabra. Freire (2012) hace una afirmación relevante ante la necesidad de la coherencia entre acción y palabra:

(...) la práctica educativa en la que no existe una relación coherente entre lo que la maestra dice y lo que la maestra hace es un desastre como tal. (...) Hablar *a* y *con* los educandos es una forma sin pretensiones pero altamente positiva que la maestra democrática tiene que dar dentro de la escuela, su contribución a la formación de ciudadanos y ciudadanas responsables y críticos (Freire, 2012, p.109).

El lenguaje se hace vida; a través de la comunicación del adulto con el niño y viceversa. El adulto le acompaña como mediatizador al poseer un código lingüístico establecido. Las manifestaciones orales del infante maternal continúan, se despliegan y los adultos avanzamos a impregnarle un sinnúmero de significados particulares. Las interacciones orales se convierten en encuentros con el niño, muchas veces sin reconocer la importancia de esta acción en la adquisición del lenguaje y el desarrollo multidireccional del aprendizaje, en especial de la alfabetización temprana y los valores. Cada momento cobra sentido al reconocer, que el infante maternal insiste en dejarnos saber, que quiere expresar su presencia en el mundo. ¡Estoy aquí! ¡Estoy presente! ¡Escúchame! ¡Trátame como tu igual! Estos actos son, lamentablemente, imperceptibles para muchos adultos.

Ante esta dimensión de lo que representa la ética del lenguaje se entretajan una serie de pensamientos para los cuidadores. El primero se trata de una articulación consistente a respetar el lenguaje del niño desde su experiencia de llanto, laléos, balbuceos y primeras palabras como forma válida de expresión nunca como limitación. El niño tiene como recurso para establecer relación un lenguaje que en superficialidad parece primitivo pero en cambio está cargado de emociones y significados. Con respecto a los infantes maternas es salir en

defensa de que se entiendan como valiosas y cargadas de sentido, las primeras expresiones de la niñez.

El segundo va dirigido hacia la articulación de un cuidado que utiliza la palabra para responder con la verdad al infante que va en crecimiento. Una amalgama de preguntas podemos esperar del niño y que como cuidadores debemos responder con delicadeza y verdad. El tema del *por qué* y *qué es eso* son preguntas que el niño hará. Son parte de él como investigador. El niño con ambas preguntas exige respuestas útiles que lo ayuden a entender el mundo desde la diversidad. Aunque en conciencia este no sea su propósito. Con la certeza de que las respuestas no sean utilizadas para manipular de manera que el niño piense y sienta de una manera específica, por un reclamo social hacia una sola forma de ver las cosas. Porque la vida tiene matices y diversas maneras de llegar a la respuesta. Existen múltiples respuestas a una sola pregunta.

Aquel que no tiene la respuesta entiende que decir *no sé*, no le hace ver más débil ante el niño sino que con su acción le está hablando al niño, de ser honesto. Significa una alianza que se traduce en la fidelidad hacia conocer y saber. Requiere una afirmación del adulto “vamos a buscar o investigar”.

Como tercer elemento está presente reflexionar abiertamente sobre con qué propósito le hablamos al niño, para demostrar poder o compartir la idea de ser parte de la comunidad de aprendices. Así como falsas creencias de carácter cultural “Duérmete porque si no el cuco viene y te come”, “Si dices mentiras te crece la nariz” en ambas imperando el miedo, reclamando autoridad para que el niño haga caso o decida portarse bien. Olvidándonos de las representaciones que hará el niño en su mente y sin ser sensibles a los sentimientos que relucen ante esta dinámica. “Deja que llegue tu papá que te va a dar. Se lo voy a decir. Ya veraz.” “Si te portas mal llamo a la policía.” Amenaza que se vuelve castigo y puede llegar hacer que otro maltrate físicamente al niño.

El infante maternal está desarrollando continuamente representaciones, sentido y significados. Explora y siente a través del lenguaje. La dirección puede dirigirse hacia entender nuestros tabús que pasan a ser tabús de los niños. Porque

las respuestas nunca se acaban pues como dice Aranguren (n.d) “el uso del lenguaje será moral cuando se ordene a la búsqueda de la verdad” (p.214).

El adulto debe comprender con qué propósito le habla al niño. Con que intencionalidad se dirige a él. ¿Es el lenguaje utilizado por el adulto para respetar la integridad y dignidad del niño o lo dirige a pensamientos equívocos sobre su autoestima? ¿Trabaja a favor de la solidaridad y la paz al acercarse al niño o utiliza la palabra para encarcelar y maltratar o por el contrario está en su mente la palabra para la convivencia y la acción en bienestar?

El conocimiento sobre el desarrollo del lenguaje en el niño y el alcance del adulto en el uso del lenguaje al involucrarse como cuidador en la vida del niño es una tarea continua. Las transformaciones y eventos en el desarrollo lingüístico, así como el conocimiento y como se manifiesta el adulto haciendo uso del lenguaje no es un apéndice en el encuentro del cuidado. Estar conscientes que vivir la experiencia de cuidado con los niños desde el inicio de la vida a través de la palabra es una responsabilidad que se puede desarrollar al manifestarse tanto de manera negativa o positivamente, tanto en el contexto familiar como en los que laboran en ambientes o espacios dirigidos a cuidar fuera del hogar. La formación del niño y lo que le transmitimos sobre los acontecimientos y nuestros mensajes transmitidos a través de la palabra deben ser cuestionados y analizados desde lo que representa la niñez desde la visión de mentes en acción. Las palabras, el contexto y el momento en que utilizamos el lenguaje forman parte de crear escenarios tanto favorable como desfavorable para el infante maternal. La palabra no es un mero artificio. A través de ellas nos comunicamos y formamos parte de la comunidad que manifiesta sus creencias culturales.

Los educadores deben ser conocedores de teorías y prácticas que favorezcan el lenguaje del infante maternal tanto desde una perspectiva lingüística como ética. Reflexionar es reconsiderar todo de nuevo. Me refiero a que tenemos que estar constante y persistentemente examinando y volviendo a examinar todas nuestras ideas, nuestros juicios, nuestras opiniones nuestras metas, en fin, toda nuestra visión de vida, más pausada y detenidamente.

Los educadores son responsables de cuidar su vocabulario y su intención al usar las palabras. El niño debe sentir que es amado, confiado y protegido a través del lenguaje del educador. La pregunta inicial es como se desarrolla esta relación de dignidad y respeto del ser. Cómo se establece esta relación de comunicación mientras el niño va desarrollando su lenguaje.

“Como cuidadores, aprendemos a responder a los demás de la manera más positiva que nos permitan la situación, nuestra capacidad y nuestros valores” (Noddings, 2009, p.259). Se trata al igual de cuidar de nosotros. Entender esta dinámica me hace pensar, como investigadora, en la descripción diaria de esa relación con los niños. Donde el valor por las respuestas a los niños es una “soñada”. De esta manera se convierten en conocimiento útil cuando se generan altos niveles de reflexión en torno a la *praxis*. Esta auténtica reflexión filosófica es a la vez una meditación. “La ética es, en efecto, una de las formas en que el hombre se autoobserva, una operación consistente en dirigir la atención hacia operaciones propias: *una intentio obliqua* (Maliandi, 2004, p.7). Es poner en práctica el valor del lenguaje y el valor por “el otro” en una misma dirección, en una misma escala, en un mismo continuo, para transformar los ambientes donde se cuidan y desarrollan los infantes maternales. Ninguno es más o menos que otro. Desde el argumento de que se es nacido para descubrirse, crecer y ser en relación. Cada infante maternal con su cuidador o cuidadores es un proyecto desde la vida.

Ningún infante maternal debe sentirse maltratado, abusado, renegado, odiado, rechazado o juzgado a través de la palabra y de la acción de un adulto. Por el contrario desde debe ser tratado como valioso. Tratado sin un análisis previo que nos mueva al prejuicio y al discrimen. Lleguemos a él sin mirar desde donde proviene o a que status social pertenece, lo cual es una categoría para alejarnos socialmente. Actuar asumiendo la responsabilidad social ética que nos toca debería ser la meta de cada uno, pero ante la falta de relaciones se convierte en esfuerzo fallido. En este caso con el cuidado ético hacia el infante maternal. Entonces ¿qué otras cosas serían útiles hacer? Moverse a proyectos comunitarios donde los infantes maternales sean involucrados donde sea prioridad tener

modelos de relaciones positivas y lenguaje. Esto dependerá del aspecto sociocultural.

El cuidado marca nuestra trayectoria en la cual se funden los acontecimientos fundamentales que bosquejan nuestras características del ser. Podríamos trazar una línea de vida ascendente con los acontecimientos que forman la existencia del niño y son representativos de la complejidad de su ser y su realización como ser humano juntos a los otros. Marcando la trayectoria de las teorías que los niños formulan acerca de cómo trabajar en comunidad y las producciones de su mente respecto a ideas que desarrollan. Mientras estas se van conformando el lenguaje se hace presente. El encuentro con el lenguaje también es el encuentro con la abundancia hacia los valores para convivir. El entendimiento por el lenguaje se vuelve la estima por “el otro” y por la vida. Por el cuidado en relación.

¡Están diciéndonos donde está mi espacio para la convivencia! ¡Soy parte!

CAPÍTULO VIII

La voz de una cuidadora puertorriqueña

La investigación

Are, es la cuidadora puertorriqueña entrevistada para esta investigación. Con rostro sonriente afirma:

Para mí relación con los niños y niñas es verlos como igual. Eso es importante porque no los minimizo. Cuando tienes ese contrato puedes realmente aprender de ellos. Ver las cosas desde otras perspectivas, sentir el análisis bien profundo en sus ejecutorias, pero tengo que creer en ello para poderme dar cuenta de lo que ocurre. Eso me lleva a una interacción de respeto, dignidad, empatía, solidaridad, honestidad, bondad, lealtad, perseverancia, comunicación y tolerancia. Al verlo de esa manera me debo a una relación completa, en el sentido de que es una relación ética y de afecto. Para mí el goce, el cariño, el amor, lo que puede ser sorprendente, es mi guía para responder al niño de forma innovadora y crear una gama de posibilidades para inventar lo que no se ha inventado o rediseñar lo diseñado. Ética es relación con el ser humano en equidad, no prejuicio, respeto y dignidad.

Are es una cuidadora puertorriqueña de 28 años de edad con 5 años de experiencia en el cuidado de infantes maternas. Obtiene el grado de bachillerato en Educación Pre-escolar de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Actualmente está escribiendo su tesis para obtener el grado de Maestría en Educación Preescolar, en la misma Institución Educativa.

Puede describirse como reflexiva, creativa y apasionada, adorable, simpática, amorosa. Es una persona comunicativa a la cual le gusta desarrollar relaciones e involucrarse en proyectos sociales. En su labor se destaca por creer en sí misma, enfocarse para ver soluciones ante cualquier situación y crear estrategias dinámicas para los infantes maternas y las familias con las cuales ha trabajado. Es una mujer feliz e intensa. Parecería que nunca se cansa de jugar,

inventar y crear por lo cual la defino como una persona persistente y audaz. Es una mujer apasionada del arte y la creación. Ofrece talleres a maestros sobre estrategias creativas en el Museo de Arte de Puerto Rico. Ha trabajado en ambientes de centros de cuidado con infantes maternas y preescolares. Para el momento de la investigación había decidido ofrecer servicios de cuidado desde su hogar. Habilitó un espacio, en su casa, para trabajar con el infante al cual observaremos. Aunque ella utiliza todos los espacios disponibles en su hogar para moverse con el bebé.

Él bebé al cual se observa en el proceso de cuidado tenía 4.5 meses de edad al comenzar la investigación. Es un bebé feliz. Con rapidez sus padres accedieron que fuera parte del proceso de investigación. Por lo cual le estoy muy agradecida como investigadora.

El propósito de este capítulo es presentar de manera organizada parte de las transcripciones de sus diálogos. La aportación al campo del cuidado consiste en la recopilación y organización de los datos obtenidos a través de las entrevistas sobre las relaciones de cuidado de una cuidadora puertorriqueña. Abrir el campo a realizar investigaciones acerca del cuidado en Puerto Rico y lo que piensan y sienten las mujeres y hombres acerca del mismo. Esta investigación es un primer paso en un gran mar de posibilidades para validar la voz de la mujer puertorriqueña en la labor de cuidado. Las entrevistas brindan información de carácter histórico y social. Este puede ser el inicio de muchas obras maestras respecto al perfil del cuidado en Puerto Rico.

La investigación consistía en realizar entrevistas con la cuidadora con el propósito de indagar acerca de sus creencias acerca del cuidado. Para realizar las observaciones en su trabajo directo con él bebe yo viajaba 96.6 kilómetros. De esta manera podía observar la rutina, con el infante. En los periodos cuando él bebe dormía aprovechábamos el tiempo para realizar la entrevista. Así como en otros espacios cuando el bebé no estaba. Nunca se interrumpió el proceso de cuidado directo con el niño para hacer preguntas. Respetando el momento de cuidado e interacción de Are con él.

En cuanto a las entrevistas se tomaron a través de grabadora de audio. De la interacción con el niño se tomaron videos. Fueron realizadas un total de 35 horas de visita. Las entrevistas eran muy espontáneas. Era uno de mis propósitos crear un ambiente donde ella se sintiera a gusto para compartir sus ideas. Se le formulaba una pregunta base y ella discurría. Como investigadora yo interrumpía la menor cantidad de veces posible su conversación. El énfasis para las interrupciones se hacía para aclarar conceptos que ella utilizaba, o se hacían preguntas para que ampliara su respuesta. El propósito era determinar qué aspectos, características o fundamentos ella consideraba eran importantes en el cuidado. Es importante señalar que ella no ha leído algún libro de Nel Noddings o algún otro escritor relacionado al tema de la ética del cuidado.

Las preguntas no eran camisa de fuerza para ella como entrevistada. Si ella quería conversar respecto a alguna introspección que hubiera realizado era libre de hablar y proponer sobre lo que quería hablar. Y se regresaba luego a la pregunta. Esto dio un giro muy positivo a la investigación. De su espontaneidad surgió a lo que doy el nombre de *Diario Reflexivo Oral* (este es el conjunto de todas las transcripciones de su voz). La apertura libre y espontánea para dialogar y compartir sus pensamientos y práctica así como la calidad de las respuestas dieron margen a este hecho. Con sus ejecutorias y su transparente discurso ejemplifica la importancia que tiene ser fiel por el rostro del otro, establecer un ambiente de libertad y felicidad para el infante maternal y la necesidad de reflexión ante el cuidado.

Are entiende que es importante el encuentro con los infantes maternales. Lo considera el ser humano que está a su lado. Piensa que es importante el aprendizaje continuo y el encuentro con nuevos campos. Como investigadora disfruté mucho de sus intensas formulaciones, de su introspección psicológica y filosófica y de observar su pasión por el cuidado.

Luego de realizar todas las entrevistas me di a la tarea de transcribirlas e identificar temas que representaban lo que constituye su relación de cuidado con

él bebé. Es decir lo que ella piensa y siente respecto al cuidado. Las respuestas fueron analizadas y se categorizaron bajo los siguientes temas:

Su inicio y su diario vivir como cuidadora

Visión del niño: “Nos dan demasiado a la sociedad”

“En el cuidado no existe tiempo”

Rutina diaria: Celebración diaria

Apego a través del lenguaje: “Es mutuo”

La cuidadora se hace aprendiz para su aprendiz

Trabajo en equipo con el bebé

“Esa es mi vocación para eso yo vine al mundo”

Para presentar las transcripciones de la voz de Are se utilizan letras itálicas. La letra en itálica es mi voz como investigadora en aspectos relacionados al cuidado. Otras veces es mi voz en relación a su voz. En cada parte están insertadas mis reflexiones y consideraciones. En la parte final propongo una plataforma colectiva para la reflexión poniéndola a la consideración de los que cuidan.

El inicio y su diario vivir como cuidadora

“Desde que yo era chiquitita (...) cuando nacía un bebé en la familia, era como que no lo toques. Como yo era pequeña, no lo podía tocar, si lo quería coger tenía que sentarme en el medio de la cama para poder cogerlo. Entonces lo hacían como para sobreprotegerlo (no sé si me entiendes lo que te quiero decir) pero entonces a mí como niña a mí me estaban aislando del proceso. Y yo digo pero si es que somos iguales. Yo no podía entender porque si era un bebé tenía que ser un trato diferente. Yo tenía 7u 8 años. (...) A mí si me molestaba un poco pues que no me dejaran tener cuidado hacia al bebé porque era como que una

cosa aparte. Entonces desde ahí yo veo, pero si es que él bebe es igual a mí. Podemos jugar. Podemos hacer cosas.”

“Es que desde pequeña a mí siempre me llamaban la atención los bebés. Siempre. Me eran curiosos como que ver ese mundo desde chiquita. Inclusive yo jugaba hasta cuando chiquita a mamá y que tenía muchos bebés y siempre era con los bebés.”

“Yo no podía entender porque si era un bebé tenía que ser un trato diferente” comenta Are. Esta aseveración extraída del texto hecha hacia un lado el lenguaje de la marginación, del prejuicio, del discrimen. Para Are el cuidado es una alianza con el infante maternal, que espera una respuesta natural de afecto, es relación. Desde que somos pequeños existe el pensamiento hacia favorecer la relación a través de la amistad. Are buscaba de niña el encuentro con el otro. Explica Noddings (2009) que en la ética del cuidado “al poner el acento en el encuentro, coincidimos con Emmanuel Levinas (1989) en que el cuidado surge (si lo dejamos) de la necesidad del otro. El deseo de dar una respuesta positiva aparece solo cuando nos topamos con el otro” (Noddings, 2009, p. 34).

Con facilidad los niños buscan guardar relación con sus pares. En el caso de Are cuando niña se sentía responsable de estar en relación. En muchas ocasiones, los adultos, por nuestro deseo de protección alejamos a los niños del contacto con los otros. Cuantas cosas podrían pensar los adultos ante la necesidad de Are. Entre estas que si la dejaban cargar al bebé se le podría caer. Varias alternativas para fomentar la relación serían posible. El acercamiento al bebé por medio de otro adulto que le enseñara desde pequeña como sostenerlo debidamente, alimentarlo, responder a su llanto y acariciarlo con ternura entre otros. Todas posibilidades para el desarrollo de la relación.

Muchas veces escucho a los adultos decir: Yo no lo cargo tan pequeño pues me da miedo. ¿Será que este miedo procede desde la cultura que fomentamos de tener al bebé alejado del mundo por su fragilidad física? Cómo el niño se dará cuenta de los sentimientos del otro si no le dejamos acercarse. Cuando llega un

nuevo miembro a la familia las relaciones se fortalecen cuando todos son parte del proceso. Esta puede volverse una alegría y responsabilidad compartida.

Hans Jonas (2004) establece en su libro *El principio de responsabilidad* que la responsabilidad primaria es la del hombre por el hombre. (...) Este es el “prototipo de la responsabilidad. (...) Más aún, genéricamente la reciprocidad está siempre ahí, por cuanto yo, el que tengo responsabilidad por alguien, al vivir entre hombres soy siempre también responsabilidad de alguien” (Jonas, 2004, p. 172-173). En la teoría del cuidado están implicadas dos características hacia la reciprocidad de la cual habla Jonas. Santamaría (2012) explica que Noddings describe estas características de la relación de cuidado y las define:

- a) La receptividad- entendida como posibilidad de dejarse afectar, de percibir y sentir al otro.
- b) La responsividad- entendida como respuesta activa, no meramente sentimental. Are define este término como: “*Todo lo que yo pueda hacer para satisfacer a que él se sienta bien en su ambiente.*”
- c) La reciprocidad- que requiere del reconocimiento activo de quien es cuidado (Santamaría, 2012, p. 194).

A lo largo de mis observaciones en el proceso de investigación estas tres características eran evidentes en la relación de Are con el infante a su cargo. La receptividad es tan plena que, Are puede predecir y responder ante las necesidades del bebé. El infante disfrutando de Are y Are de él. Es ambos danzando a un mismo ritmo, sincronizados, a través de su rutina diaria. Con múltiples eventos donde se observa desplazamiento motivacional. Detalle relevante es que estas eran parte de su exigencia desde niña, ser responsiva, receptiva y recíproca.

La reciprocidad es esencial en la relación de cuidado. Se le observó jugar con pintura y embarrarse con él, leer cuentos de los cuales el bebé tiene algunos favoritos, se volvía para mi normal verlos riéndose y quedarse idos mirándose o mejor dicho contemplándose (engrossment), como admirándose el uno al otro. Con consistencia Are descifraba el temperamento del bebé. En la medida que

sucedían estos eventos ella se sorprendía y quedaba más cercana a él. Nunca aislada.

Are suele jugar mucho con el bebé. En un momento le pido que me explique lo siguiente: Cuando estabas jugando con el hoy utilizaste una frase que me gustaría que explicaras: somos cómplices en acción.

Pues cómplices en acción, yo lo veo, como que estamos haciendo una aventura. Cuando tú tienes un cómplice tú tienes alguien que está al lado tuyo y los dos pues van juntos en ese momento, en ese espacio. Y nos vamos apoyando uno con el otro. Acompañándonos, en esa aventura. Cuando tú tienes un cómplice tu inclusive le dices cosas que no se las dirías a otras personas o viceversa. Como que hay una confianza de que somos amigos y nosotros estamos siendo cómplices. Estamos explorando juntos. Te estoy descubriendo, pues estamos siendo cómplices. En acción porque es activo, porque es algo divertido es dinámico. Por eso muchas veces si él está explorando con la pintura y se embarró completo la carita y los brazos, Ahí somos cómplices en acción.

Are deseaba cuando niña establecer amistad a través de la relación con el bebé que no podía tener en sus brazos. Hoy día en sus acciones como cuidadora es un vivir con el bebé la amistad, desde ser cómplices. Aristóteles en su *Ética a Nicómaco* dedica los capítulos VIII y IX de la virtud de la amistad. En el capítulo XI, 1170 escribe:

Los amigos se necesitan en la prosperidad y en el infortunio, puesto que el desgraciado necesita bienhechores, y el afortunado, personas a quienes hacer bien. Es absurdo hacer al hombre dichoso solitario, porque nadie querría poseer todas las cosas a condición de estar sólo. Por tanto, el hombre feliz necesita amigos” (Polo, 1999, p. 479).

Guerra Palmero (2009) explica que Aristóteles ayuda a comprender la relación humana. Entiende “más que como amistad el término debería traducirse por vínculo o lazo” (Guerra Palmero, 2009, p.74). Al incluir el bien relacional como esencial para la “vida buena” se amplía “desde la relación de madre e hijo hasta la ciudadanía porque los ciudadanos persiguen el bien de la ciudad deberán

desearse el bien los unos a los otros y eso es lo que suelen hacer los amigos” (Guerra Palmero, 2009, p.75). Como cuidadores aportamos a la ciudadanía y la formación de la comunidad. Todos en la vida establecemos vínculos. Estos vínculos se realizan para estimarnos por obligatoriedad o por elección. En ambos lo importante es que “la amistad aparece como canon de excelencia de la relación ética” (Guerra Palmero, 2009, p.81).

Are entiende que es cómplice con el bebé son amigos en esta relación afectiva y auténtica. Cómplice en el sentido de valorar sus hazañas en el proceso de desarrollo. Noddings (2005) explica que Aristóteles definía tres tipos de amistad. Destaca la amistad que se desarrolla “por la admiración mutua de la virtud del otro la cual Aristóteles consideraba la forma más elevada de la amistad y la más probable para ser mejor” (Noddings, 2005, p.98). Es evidente el sentido de asombro que tiene Are no solo por el niño sino por la labor que realiza. Su intención siempre era la de valorar sus ejecutorias de manera sensible. La actividad era un medio para compartir el mundo. Pero la actividad siempre quedaba en segundo plano. Cobraba más importancia lo que sucedía en el proceso sensible que se desarrollaba entre ambos. El embeleso por cada cosa que descubría del bebé. Lo que era un factor determinante para representar momentos de alegría, felicidad y humor. La felicidad es para Aristóteles “un estado de bienestar psicológico concreto (Sánchez Cuesta, 2001, p.90).”

La manifestación diaria del encuentro unitario y la amistad que se entiende como relación mutua entre Are y el bebé es diádica. Noddings (2005) indica que Aristóteles consideraba que existía una pauta para la amistad es que “un amigo quiere un amigo bien para su propio bien. Cuando se hacen amigos de otros, queremos las cosas buenas para ellos, no porque las cosas pueden mejorar nuestro bienestar, sino porque somos buenos para nuestros amigos”. (Noddings, 2005, p.98)

Puedo afirmar que por momentos se observa compartiendo de manera sublime. Era posible sentir la armonía entre ambos. Are hace valer la siguiente afirmación: El cuidador que vive en relación considera que nunca creará estar por encima del niño, pues lo considera un ser humano en igualdad, no es menos ni

incapaz por verse pequeño en estatura. Al contrario responde a él reconociendo que trae consigo un entramado psicológico y genético abundante desde el inicio de su vida.

Visión del niño: “Nos dan demasiado a la sociedad”

La sociedad piensa que los infantes no tienen una posición relevante porque no dan nada a la sociedad.

Nos dan demasiado a la sociedad, lo que pasa es que no se han puesto a observar y a estar más conscientes de que es lo que ofrecen.

¿Y que ofrecen?

Un sinnúmero de conocimiento. Ellos ofrecen esta capacidad increíble de como ver la dinámica de sorprenderte por los más mínimo y lo más sencillo verlo como algo genial. Y muchos adultos caminamos por ahí en la vida viéndolo todo como si lo sabemos y no vemos lo que nos sorprende. Cuando uno ve un niño, que es bebé está explorando y ve algo por primera vez es como lo más maravilloso del mundo. Así hay que vivir la vida, cada día tenemos que sorprendernos más y eso es lo que ellos aportan a la sociedad. Lo más mínimo que tu hagas o lo más grande que tu hagas ellos lo van a ver como lo más inmenso para, sorprenderse y disfrutar.

¿Cómo sería la vida desde esa perspectiva?

Habría un montón de creadores, no habría tantos problemas sociales. ¿Porque? porque veríamos como resolver el problema de diferentes puntos de vista. Analizaríamos infinitamente si tenemos un problema como solucionarlo. Si nos ponemos una línea de niños o de infante o de maternas viendo como ellos resuelven un problema desde la dinámica que ellos lo hacen podría ser estamos más conectados ellos. Están más conectados con su naturaleza humana. Mientras a veces vamos creciendo se nos van poniendo estigmas en la cabeza y yo tengo que hacer esto porque que va a pensar el otro. Ellos no tienen eso. Ellos no tienen el que yo tengo que hacer esto de esta manera, porque como lo va a pensar el par o como lo va a pensar el otro que lo estoy haciendo como jugar, simplemente vamos a hacerlo, vamos a explorarlo, vamos a intentarlo de esta manera si se equivoca, no tiene eso en la mente que se va a equivocar. Pero lo intenta, y

cuantos adultos tenemos por la vida caminando sin intentar las cosas por el miedo a equivocarse. Yo creo que aportan demasiado a la sociedad, lo que pasa es que no se han sentado a analizar. Y pues tristemente todo se maneja por unos estándares económicos. Si dejáramos de verlo todo como dinero y verlo más como, como... una ganancia de vida, todo sería diferente.

Are reafirma uno de los dilemas que presentaba en el primer capítulo de esta investigación. Ella en su rol de cuidadora hace pensar respecto a la importancia que los seres humanos le dan a la niñez. Esta tematización puede dirigirnos a pensar en cómo ellos se forman como ciudadanos en una sociedad donde no se les toma en cuenta. Esta realidad de valoración hacia la niñez demuestra un contenido que muchas veces queda oculto, “lo que somos”.

Recurrir al pensamiento filosófico para pensar la niñez, puede aportar, en la generalidad que le es propia, un horizonte para volver a ubicar una cuestión que hace a la construcción de un problema filosófico: la constitución de los sujetos. Pero no solo porque hablemos sobre los niños y tematicemos su subjetividad (...), sino porque hablar de “ellos”, en última estancia es hablar de “nosotros”, es poner en juego al sujeto que habla, al que enuncia, al que dice el problema (y no solamente lo que dice en relación a ese problema) (Fuentes, 2008, p. 2).

Dewey explica lo siguiente “el individuo que ha de ser educado es un individuo social y la sociedad es una unión orgánica de individuos. Si eliminamos del niño el factor social, nos quedamos con una abstracción; si eliminamos de la sociedad el factor individual nos quedamos solo con una masa inerte y muerta” (Luzuriaga, 1977, p.1). “La vida moral se basa en la vida social” (Noddings, 2009, p. 147).

Hemos observado a los niños desde muchas dimensiones. Desde sus posibilidades y logros. En ocasiones, se les ha observado como *faltos de* porque aún no han desarrollado su coordinación, porque aún no tienen un código lingüístico como el nuestro, o porque dependen de nuestros cuidados por razones

de salud y seguridad. Los hemos observado a través del espejo de nuestra experiencia vivida, otras por ignorancia.

Hablamos sobre la percepción que hay de un infante en términos de que está incompleto o que es defectuoso o que todavía le falta por desarrollar. Esa percepción existe porque nosotros estamos comparando al infante con el adulto. Lo que estamos haciendo es que le falta algo porque lo comparamos, porque no tiene las capacidades de un adulto lo cual es una cosa errónea. Lo tenemos que ver desde un punto de vista diferente, en términos de que es un proceso evolutivo del ser humano, en donde nosotros estamos desarrollándonos como persona. No podemos comparar algo como carente, de que le falta, cuando en realidad es parte de un proceso del desarrollo. Entonces, si nosotros lo vemos desde esa perspectiva, nos vamos a dar cuenta que el niño en realidad está aprendiendo y que tiene muchas capacidades desde que está, incluso, en la barriga de la mamá y las posibilidades son inmensas. Lo que pasa es que nosotros, en nuestra visión de adulto no lo entendemos, eso es parte del problema. ¿Verdad? No tiene nada que ver con que el niño no tenga la capacidad, con lo que tiene que ver, es con la forma en que el adulto lo está percibiendo y la forma en que el adulto lo está interpretando. Entonces pues, a largo plazo eso no le hace justicia al proceso de desarrollo y a todo el potencial y a las capacidades que tiene un infante dentro de ese proceso de desarrollo, o sea él va a ir viviendo el mundo a base de las experiencias que tiene, de cómo es esa interacción, no tan solo con el mundo que le rodea, sino también con los adultos y con las personas a las cuales él se ve expuesto. (Dra. Germie Corujo, Profesora Programa de Educación Preescolar Universidad de Puerto Rico, Río Piedras, coloquio realizado con la investigadora, 20 de mayo de 2015).

El infante que está creciendo necesita que empecemos a verlo, no como quien tiene una condición o defecto que finalizará cuando crezca: es decir, cuando sabe seguir instrucciones y pensamos que eso lo hace estar listo para la vida. Resulta confuso y contradictorio lo que hacemos, pues después nos preguntamos dónde está su iniciativa. Actuamos desde nuestro entendimiento que puede estar supeditado a lo que quiero y, que a su vez, responde a lo que he vivido, la cultura, por lo que la academia dice, qué es lo que quiero que sea el niño, y en ciertos momentos distantes a lo que él es. Actitud penosa si nos acompaña. En ocasiones se nos hace difícil descifrar lo que le ocurre o aqueja al infante maternal por el afán en lo que debemos hacer por ellos, y faltamos al reconocer el valor que tienen como ser humano. Este punto de partida del adulto lo dirige a verlos como preocupación u obligación. Lo que evita disfrutar su proceso de desarrollo.

Estamos invitados por los infantes a entender sus acontecimientos diarios. Es hora de verlos como investigadores y creadores de mundos sensibles todos diferentes, miles mundos, y a apreciar su contexto socio-cultural. Recordemos en el capítulo de la mente: la sociogénesis, filogénesis y psicogenesis en el caminar por donde se une el pensamiento con la acción, que se vuelve más concertada en la medida que el niño crece y se va fortaleciendo. Sin duda con marcas y desafíos constantes, impredecibles, inciertos en ocasiones pero en otras imponentes para evidenciar el potencial que emana desde adentro. Desde esta perspectiva el niño no es estático, es vertiginoso, va en muchas direcciones y en muchas búsquedas. Lo mueve una fuerza interior que quiere y reclama su espacio en la vida. Necesita que le acompañemos en el descubrimiento de su unicidad. Fuerza que constituye lo que él mismo reclamará como suyo, y de lo cual se asombrará que puede lograr. Por ejemplo, lo vemos cuando un infante alcanza su dedo pulgar del pie o descubre que al pegar sus manos llenas de pintura imprime su huella en el papel.

Debemos lograr que los niños comprendan que no solo poseen esos increíbles rasgos únicos, sino que también tienen algo que olvidamos: es mucho más lo que no se ha descubierto de ellos que lo que sí. Y allí reside lo asombroso. Estén donde estén, solo se hallan comenzando, y el gran viaje de la vida consiste en sacar todo a la luz y descubrir lo magnífico que llevamos adentro. (Buscaglia, 1984, p.167-168).

En el cuidado “No existe el tiempo”

Pues, estaba la semana pasada, pensando en el tiempo. Como cuánto tiempo debo coger él bebé o cuánto tiempo lo debo como que dejar que explore o cuánto tiempo tengo que tenerlo al hombro para calmarlo porque está llorando. Me di cuenta que realmente no existe un tiempo. Porque no es ni mucho, ni poco, ni regular, ni medio. Y estaba analizando en que esto puede sonar bien loco, pero no hay tiempo para darle cariño, no existe. No hay tiempo para ponerlo en la camita, lloró y tener que volverlo a coger para calmarlo, no hay tiempo. Lo que existe es seguirlo. Ese es el tiempo. El verdadero tiempo él te lo va a enseñar, solamente tienes que darte la oportunidad a descubrirlo. ¿Y cómo lo descubres?

dejándote guiar por él. Cuando él quiere que tú lo coges para arrullarlo porque se siente incómodo, cógelo, arrúllalo. Él te va a dejar saber que ya necesita estar en el suelo. Cuando él quiera tomar su lechita, tú tómalo en tus brazos y dale su lechita. Si veinte veces lo pones en la cama porque se va a despertar o tiene sueño y vuelve a coger el sueño pero quiere volver a sentirte, veinte veces cógelo, porque te quiere sentir.

En su interioridad Are transita ante “prestar atención a los individuos” los cuales “tienen necesidades e intereses diferentes” (Noddings, 2002, p.69). Es más importante dedicar tiempo que pensar en el tiempo. La respuesta del adulto debe verse desde dos planteamientos: estar ahí y ser parte. Lo importante no es el tiempo, es el encuentro, la vivencia. Estar ahí significa la cercanía con el infante. Estar ahí significa presencia. “*Lo que existe es seguirlo. Ese es el tiempo.*” Debemos pensar que ningún niño a nuestro cuidado se quede con pobreza de calor humano. El infante no debe entenderse como desapercibido dado a que en el deber se manifiestan acciones necesarias y existe la disposición para trabajar por su bienestar.

La mayor disposición, al estar ahí requiere de no juzgar al niño porque aún no ha llegado a una etapa específica. Requiere de establecer parámetros claros en contra los prejuicios que se crean al poner a los niños a competir por quién ha logrado más. No nos hagamos presos del tiempo lo que es realmente importante es ser parte lo cual requiere armonía y acompañamiento en el desarrollo. Se reconoce que el otro tiene valor y me ocupa su formación moral y física. Sin juicios fatídicos representacionales como indicábamos en capítulos anteriores. Es un estado consiente de cuanta importancia tiene la formación del infante maternal respetando su integridad.

Mucho trabajo tiene la filosofía. Entregarle al mundo ideas, pensamientos, saberes aglutinados, encaminados en marcha para reclamar el mayor derecho, el derecho a que les concedamos nuestro compromiso o propósito de vida para acompañarlos para dejarlos ser niños. Lo que quiero constatar, dejar por establecido, es que debemos aliarnos a la búsqueda del bien común para trabajar

“a favor” de los infantes y “con” los infantes. Anthony Storr en *El mundo de los Niños* explica que:

Que ignominioso es ser niño, ser tan pequeño que te puedan alzar en brazos y moverte según el capricho del otro. Que te alimenten o no. Que te higienicen o te dejen sucio. Que te den felicidad o te dejen llorando. Ciertamente es una indignidad tan profunda que no ha de sorprender que algunos de nosotros jamás nos recuperemos. Puesto que uno de los temores fundamentales es que nos traten como cosas, no como personas. Que nos manejen y nos empujen fuerzas impersonales, que los más poderosos y superiores nos consideren banales. Cada uno de nosotros podrá ser un diminuto átomo o un enorme universo, pero necesitamos saber que contamos, que nuestra individualidad requiere atención. El hecho de ser descartado como persona es una especie de muerte en vida contra la cual nos vemos obligados a luchar a brazo partido (Leo Buscaglia, 1984, p.162).

Este es un desafío que requiere ser parte con el niño. Convertido en realidad es escuchar sonrisas permanentes, es seguir al niño en su aventura diaria, entender el yo que se revela para expresar lo que está descubriendo, hasta alcanzar el lenguaje del interior del que habla Vygotsky y considerar el yo en relación a los demás del cual habla Lally, o, ese estado de descubrimiento sensorial del cual habla Piaget. “La comprensión solo viene mediante el propio conocimiento, que es el darnos cuenta de nuestro proceso psicológico total” (Krishnamurti, 1972, p15). El cuidador es acompañante en este proceso, su función es “cultivar las verdaderas relaciones que deben existir no solo entre los individuos, sino también entre estos y la sociedad” (Krishnamurti, 1972, p35). Es dedicar tiempo, estar ahí, ser parte. Es el esperado e intenso encuentro con lo conformado en el interior, que se acumula de un día y otro pero que no sabemos cuándo el infante lo demostrará. Por esta razón es muy válida la afirmación que Are establece: *Lo que existe es seguirlo* (añado) para descubrir su desarrollo.

Rutina diaria, celebración diaria

¿Quién es ese niño hermoso que se está mirando frente al espejo? ¡Ejee, bebé!

Este es bebé y esta es, ¡Are! mira que chévere.

Los dos de exploradores, viste. Sí, claro que sí. Te estas mirando.

¡Me encanta tu sonrisa, me encanta que te rías, a mi me fascina!

¿Por qué el uso del espejo?

Pues mira, el uso del espejo tanto para el como para mí. A él lo ayuda a conocerme y a conocerse a él. Porque empieza a reconocer las imágenes y las caras.

Y ¿en torno a ti?

Yo lo sigo a él, yo todo el tiempo lo sigo a él. Si yo sé que esto es algo (...) para su desarrollo y en su momento el reconocer caras en el espejo le da seguridad, al poder mirarnos a través del espejo. Hay que utilizar el espejo como herramienta. Porque yo me dejo guiar por él. Y por eso básicamente. Ah también mientras él se proyecta en el espejo, yo noto una reacción súper positiva en él: sonrío, hace vocalizaciones. Y por qué no utilizarlo como herramienta entonces pues si como maestra pues tengo el concepto de que es el interés del niño. Por lo tanto el espejo a él le da seguridad a él le da satisfacción, él vocaliza, pues por lo tanto tengo que dejarme llevar por él y utilizarlo como herramienta.

“Una relación profunda sin alegría, risa y sentido del humor es algo imposible” (Buscaglia, 1985, p.111). La rutina diaria de Are es toda una celebración diaria con el infante. Are entiende que el juego es parte esencial de la vida del niño. Juega con el infante en el espejo y en todas partes.

Contrario a una rutina rígida, ella tiene una rutina flexible que está establecida con el bebé y para él. Él es participe y participativo en la rutina. Esta rutina yo la describo como una circular. Donde en el centro está contenida la relación que sostienen. Lo que Lally distingue como la “matriz social”. Alrededor de ese centro se distingue un círculo donde se desenvuelve todo aquello que los puede afectar en términos ambientales: la disposición para el juego, las horas de

cambio o sueño, su periodo de alimentación entre otros. Tal como Bronfenbrenner (1979) explica en su teoría.

Es una rutina de múltiples movimientos: con periodos calmados y periodos menos intensos así como periodos activos y de retos, periodos de sueño y descanso, aseo y alimentación. Lo más importante es que ella posee la capacidad de seguir la rutina del infante. En otras palabras el infante le dicta física y emocionalmente y ella reconoce sus signos y decide qué estrategia utilizar en el momento indicado. Lo que demuestra dos características: ha dedicado tiempo para conocerlo y posee un múltiple repertorio de estrategias para el trabajo con él.

Desde afuera ella es una gran observadora, colocándose en el interior de los sentimientos del niño. Da la sensación que consistentemente ella se mira en el espejo para preguntarse que será mejor para el bebé. A veces se hace cuestionamientos en voz alta, otros los escribe, guarda los otros para ella en su mente, en su proceso de introspección. Es considerable el tiempo que dedica a esto. Lo que la convierte en una educadora reflexiva ante la rutina del infante. De esta manera es que descubre señales particulares y actúa sobre ellas tomando decisiones continuamente respecto a cómo se vuelve más relacional con el bebé.

Ella es una gran mediadora tal como indica Vygotsky (1978). Reconoce cuando ayudar al bebé en la solución de problemas. Es incansable. Es elocuente en sus interacciones a través de la palabra y nunca termina de crear nuevas cosas y de hacerle historias orales al bebé, donde el bebé es el protagonista principal. Tiene la habilidad de describir en palabras los sentimientos del niño, se convierte en la traductora oral del mundo emocional y físico del infante.

Lo que determina el futuro intelectual no son los estímulos que lo rodean, sino el papel mediador de los adultos, es decir las actividades en las que adulto y niño se embarcan en una actividad conjunta alrededor de un objeto, a propósito de él. Ahí, en esa escena en la que adulto y niño se enfrascan en una actividad conjunta, en la que el lenguaje actúa como soldadura entre la vida mental del adulto y la del niño, es donde nos parece

que radica, en buena medida, la esencia de la estimulación cognitiva de los niños pequeños y de los que no lo son tanto (Palacio, 1985, p.176).

La manifestación del bebé en este ambiente es día a día diferente. Por lo Are no hace esperar es para establecer una relación auténtica de cuidado con el infante. Lo más importante para ella es que la naturaleza del bebé reclama experimentar y aprender. Are le acompaña a explorar, hablar, reírse, y pensar.

Los infantes maternos necesitan respuestas afirmativas de las personas que los cuidan. De eso se trata la rutina diaria de Are con el bebé. El adulto que es parte del proceso de cuidado debe tener como finalidad utilizar sus palabras para servir de par competente. El entendimiento claro de esta afirmación requiere una serie de reflexiones internas por parte del maestro que deben explorarse y ser entendidas como prácticas de cuidado que demuestran un alto sentido de valoración hacia la niñez.

Ella en definición es una maestra intencional en sus procesos de rutina diaria. Epstein (2009) explica que ser “intencional” es actuar con un propósito en mente y con un plan determinado. Los actos intencionales se originan en el pensamiento y sus efectos se toman en cuenta. La maestra intencional sabe explicar por qué decide utilizar estrategias determinadas. Al igual que es hábil en el desarrollo de los momentos de aprendizaje donde es necesario la espontaneidad. La maestra arregla el ambiente para que a los niños les llamen la atención los materiales y los utilicen. Interacciona con los niños y conoce como el niño se desarrolla y aprende. Epstein (2009) explica que Berliner (1987; 1992) desarrolla una lista de elementos que caracterizan la enseñanza intencional con los cuales haremos una relación del bebé y Are.

Alta expectativa- Are piensa que el bebé es capaz y se lo transmite a través de su entusiasmo. Si el bebé quería alcanzar un objeto ella lo entusiasmaba más para que lo alcanzara. Es modelo de realizar proyectos.

Planificación y manejo- Are tiene un plan concreto y objetivos claros. Al igual maneja la rutina según la evolución del bebé en el día. Tiene muy

clara su meta “*Porque yo me dejo guiar por él.*” Esta es su frase emblemática. Es extraordinaria pues ha planificado múltiples actividades y de ellas selecciona la que en el momento es más adecuada. Tiene un repertorio de estrategias para escoger y materiales organizados para el juego. Por otra parte valora la creatividad. Lo que ocurre en el momento lo acoge de manera entusiasta. Es una cuidadora flexible. Cambia el orden de los proceso ajustándose al bebé.

Ambiente dirigido al aprendizaje- Are valora el ambiente para aprender. En su interés por el aprendizaje señala: *Por lo tanto el espejo a él le da seguridad a él le da satisfacción, el vocaliza, pues por lo tanto tengo que dejarme llevar por él y utilizarlo como herramienta.*” Are no separa el factor emocional del proceso de aprendizaje. Por ejemplo a “*él le da satisfacción, el vocaliza*”.

Actividades atractivas- Toma las actividades que surgen espontáneamente y las que planifica para conectarse emocionalmente con el bebé. Esta es una de sus habilidades primordiales, utilizar su inteligencia intra e interpersonal para hacer de una actividad con el bebé un evento en relación.

Preguntas para pensar- Hace preguntas sobre lo que va ocurriendo. Utiliza el tono de pregunta o admiración notando sus diferencias.

¿Quién es ese niño hermoso que se está mirando frente al espejo? ¡Ejee, bebé! Este es bebé y esta es, ¡Are! mira que chévere. Crea una atmósfera donde el niño crecerá pensando que preguntar está bien.

Retro-comunicación- Are contesta ante el balbuceo y el bebé le responde nuevamente. Estos coloquios son muy naturales entre ellos. Nunca pierde contacto visual con el bebé. *¡Me encanta tu sonrisa, me encanta que te rías, a mí me fascina!*

Apego a través del lenguaje: “Es mutuo”

Yo creo que el apego es demasiado importante en nuestra sociedad y hay veces que uno viendo otras maestras en otras dinámicas o padres, madres este pues trabajan con los niños pero a veces no se perciben apegadas a ellos, como que lo hacen todo técnico. Como por ejemplo no le hablan, no le explican lo que está sucediendo, no le adelantan eventos. Yo necesito estar apegada a él para yo poder hablarle de lo que va a pasarle con anticipación. Para darle seguridad. (Indica que le dice al infante) “Mira esto es lo que vamos a hacer.” Yo necesito describirle lo que él está haciendo, ¿para qué? Para que pues se dé la dinámica de ambos estar en ese vínculo de apego seguro. Es mutuo. Es mutuo.

Yo encuentro que todo adulto que trabaje con niños tiene que estar apegado a él y desear las caricias.

¿Desearlas?

Sí, no rechazar. Sabes que a veces hay maestras o hay adultos que si él bebe los va a acariciar o los va a tocar como que se siente un poco como rechazándolo como que lo retiran un poco. Pues yo digo que en esta parte de este apego tú tienes que aceptar las caricias de él y eso hace que aumente ese apego porque pues es una manera en que él te está comunicando, gracias estoy sintiéndome bien. Me siento cómodo contigo, pues yo también me siento cómoda contigo. Por eso también te acaricio por eso te digo te amo.

La preocupación de Are es la preocupación compartida por muchos que cuidan y reconocen su importancia en el desarrollo de la identidad y autonomía del niño, varias investigaciones ayudan a entender y favorecer la relación de apego. Gardner explica:

Si por alguna razón no se permite que el vínculo se forme de manera apropiada, o si se rompe en forma abrupta y no se repara pronto, el infante recibe señales de profundas dificultades. Tanto de la obra de Harry Harlow de simios sin madre, como de los estudios de John Bowlby sobre infantes internados en instituciones, sabemos que la carencia de un vínculo de unión puede producir efectos devastadores en el desarrollo normal en la generación presente y las posteriores. Para nuestros

propósitos tiene especial importancia que la ausencia de este vínculo signifique dificultades para la habilidad posterior de un individuo para conocer a otras personas, educar hijos, y aprovechar este conocimiento conforme se conoce a sí mismo. Así, el vínculo inicial entre el infante y quien lo cuida puede considerarse como el esfuerzo de la naturaleza para asegurar que las inteligencias personales tengan el comienzo debido.”(Gardner, 2001, p.192).

Moreno- Zavaleta & Granada Echeverri (2014) realizaron un estudio con el propósito de analizar las relaciones de vínculo de cuidado en niños con y sin desnutrición. El estudio va dirigido a descubrir los escenarios de cuidado y como estos apoyan o no el estado nutricional del bebé. A través de la investigación pudieron definir lo que llaman la constelación de cuidado o “los actores involucrados en el cuidado infantil que interactúan entre sí. Describen que esta constelación es, la “estructura del sistema donde se tejen vínculos.” Los resultados nos dirigen a entender la importancia de la reflexión hacia el cuidado por parte de cuidadoras que trabajen en un mismo ambiente con los niños. Las investigadoras explican que encontraron lo que llaman fragmentación del cuidado que describen como:

la débil comunicación entre los sujetos cuidadores lo que genera un sistema de cuidado incoherente e inestable para el niño o niña con formas de crianza que pueden ser diferentes y hasta contradictorias con base en las características personales de los cuidadores y las cuidadoras: costumbres creencias, edad, información que tenga el cuidador o cuidadora, entre otras. (Moreno-Zavaleta & Granada Echeverri, 2014, p.133).

Explican que esto puede crear que el niño no se sienta seguro, el ambiente puede estar lleno de sobre estimulación.

El ambiente lingüístico que utiliza la educadora debe ser otro de esos elementos que los padres deben considerar al elegir un centro de cuidado para sus hijos. Michnick & Hirsh-Pasek (2000) explican que “el silencio en un centro de cuidado no es oro”, haciendo referencia al estudio de 1997 del National Institute

of Child Health and Human Development. El estudio presenta las características determinadas para un centro de cuidado donde se promueven o impiden las destrezas de lenguaje en los niños. “Fuera de las áreas de sueño, son motivo de preocupación los espacios en que los niños no son vistos y escuchados. Los salones en silencio donde depositan a los niños frente a un televisor están también fuera de lo ideal”. Refiriéndose a los niños que crecen en orfanatos explican que “los bebés que crecen en ambientes donde no se les habla o juega con ellos quedan con cicatrices ocultas”.

Los que afanosamente trabajan por el cuidado relacional claman por tener voces diversas, todas en un solo conjunto. Solo hay que ver en un salón donde los infantes deciden lallear de diferentes maneras al mismo tiempo o maternales concentrados en diversos papeles, unos dramatizando, otros conversando, otros cantando, otros viviendo la riqueza estética de un texto y otros consolando o clamando por consuelo. Un ambiente enriquecido del lenguaje que le dice al niño que la palabra le pertenece para acercarse al otro y vivir con él.

“El reconocimiento del otro y de sí mismo en su dignidad reclama como el de un principio básico el de “no dañar”, (...) “no dañes a nadie”, es la clave de bóveda de una convivencia humana” (Cortina, 2007 p.223). Los infantes maternales necesitan respuestas afirmativas de las personas que los cuidan. El adulto que es parte del proceso de cuidado debe tener como finalidad utilizar sus palabras *para y con* el infante maternal. El entendimiento claro de esta afirmación requiere una serie de reflexiones internas que deben explorarse y ser entendidas como prácticas de cuidado que demuestran un alto sentido de valoración hacia la niñez.

El desafío diario del cuidador en la mutualidad con el infante maternal consiste en que pueda desarrollar la dimensión de escuchar su *susurro interior*, que no es perceptible a través del oído. Tenue, profundo, intenso, muy claro. Solo se siente al establecer en afecto, una relación consistente sin parámetros predeterminados. Cada niño es diferente y tiene un susurro muy particular. Hacer

silencio, observar y sintonizarse con el infante es necesario para darse cuenta de sus particularidades y necesidades. Esa es la clave para descubrirlo, para entenderlo, para conocerlo. Vivir con el infante desde lo que habla el interior se vuelve convicción en la vida de los que cuidan pero no en solitario sino con el infante maternal. Es un dime que te escucho desde el interior. Es un responder. Es la dirección hacia la búsqueda de la felicidad. Ese es el no dañar pues existe mutualidad. Es ese “*gracias estoy sintiéndome bien. Me siento cómodo contigo, pues yo también me siento cómoda contigo.*” que pronuncia Are.

Esto se vuelve una consideración permanente cuando puede llegar a nuestras manos un bebé que no sonrío. Cuando nos volvamos hacia la búsqueda de esta realidad sociocultural y al interior del bebé nos damos cuenta que su madre fue abusada y maltratada durante el embarazo. Surge entonces una actitud responsiva en nosotros. Nos sentimos responsables. En la humanidad que nos define exige “una relación de asimetría, de excepcionalidad y de singularidad absoluta que el otro exige con su rostro desnudo y vulnerable, con su “autoridad desarmada”, una relación que exige una disponibilidad absoluta, un “heme aquí para ti” (Santamaría, 2012, p. 195).

“*No le hablan*”, comenta Are. El cuidado en relación, nos une al ser humano que existe plenamente en la niñez: en lenguaje, en diálogo, en palabra, en habla. “La vida moral se abre a través de la palabra” (Noddings, 2009, p.230). Hay una tarea ética que está relacionada a la vida y al cuidado, que el infante maternal se acerque a utilizar la palabra para hacerse sentir, recordando que el “es más importante que cualquier tema” (Noddings, 2009, p.228). Por ello, todo aquello que imposibilite el habla, queda fuera del plano ético moral. Evitando ser parte de una sociedad indiferente ante el otro. Una sociedad que no escucha, y se tapa los oídos para aislarse dejando fuera abrirse al otro pues a través del habla se desnuda su existencia. Lo que se convierte en un ser humano en desapego y lo que podría ser apego, vínculo, relación.

El lenguaje es un sistema de significados. “Tiene que ser un sistema porque no solo nombra cosas, acciones y experiencias, sino que también

representa la manera en la que estas interactúan en cada aspecto de nuestras experiencias con otros y con el mundo” (Goodman, 2015, p.39). A través del corazón fluye la sangre para darnos vida. A través del lenguaje se entretienen nuestras relaciones y se viven en el conjunto de nuestros valores, dilemas, aprendemos, reflexionamos y desarrollamos vínculos de apego.

Los que afanosamente trabajan por el cuidado en relación claman por tener voces diversas, todas en un solo conjunto. Solo hay que ver en un salón donde los infantes deciden llear de diferentes maneras al mismo tiempo o maternales concentrados en diversos papeles, unos dramatizando, otros conversando, otros cantando, otros viviendo la riqueza estética de un texto y otros consolando o clamando por consuelo. Un ambiente enriquecido del lenguaje que le dice al niño que la palabra le pertenece para acercarse al otro, vivir con él.

“No le explican lo que está sucediendo”, comenta Are. Are no cree el vocabulario controlado o restringido. Es decir, que para un tiempo determinado el niño debe saber o entender un grupo de palabras específico. Para ella el significado es lo más importante. Llamar las cosas por su nombre. “Los maestros que utilizan un lenguaje rico en descripciones en sus conversaciones ordinarias con los niños encuentran que los niños seleccionan palabras descriptivas y nombres cuando el contexto les hace sentido. El lenguaje su funcionalidad adquiere sentido en su uso en entornos significativos. Los niños están inmersos en la funcionalidad del lenguaje. En una relación inseparable entre el significado y el desarrollo. Si queremos que el aprendizaje del lenguaje sea fácil, tenemos que ayudar a los interesados a aprender del todo a la parte. (Goodman, 1989, p. 33). El acto de Are se vuelve intencional.

El niño que pasa desapercibido por el adulto e ignorado a través del silencio establece una relación de privación que no debe ser aceptada. La atención directa al niño requiere del uso del lenguaje, no por obligación sino por responsabilidad social. Este conocimiento requiere de la divulgación ante los profesionales educativos para cuestionarse y pensar ante cómo el lenguaje sirve

para que el cuidador se haga presente ante *el otro*, estableciendo una relación *ética*, en los escenarios reales de cuidado. Legitimando el significado que a través del lenguaje, el diálogo se muestra como participante en la sociedad, desde la palabra que representa nuestra más íntima valoración.

Los infantes maternos están ahí esperando por nosotros para compartir lo que existe en su mente y redescubrirlo de manera transformadora. En ese momento donde compartimos lo que existe en nuestra mente existe mutualidad. El lenguaje para el que crece se vuelve construcción, si es usado para: hacer, ser, pensar y actuar. En ese vivir existe la ética. De otra manera sería dominio. Es necesario negarse a que esto ocurre, pues para eso el hombre conoce la ética.

Es muy necesario abrir este espacio de análisis para entender por qué “una palabra es a la conciencia lo que una célula viva al conjunto de un organismo” (Vygotsky, 1995, p. 229). Es deber del cuidador reconocer cómo su lenguaje privado y exteriorizado ha sido impactado por la cultura y, por consiguiente cómo impacta su relación moral de cuidado. ¿Qué valores sostienen su diálogo? ¿Cuán plena es la comunicación para y con el niño a través de los valores que se evidencian a través de la oralidad? El lenguaje, como unidad intrínseca está cargado de valores que le permiten al maestro establecer la relación de cuidado en una de carácter moral y ética. Los valores no pueden ser separados de la educación. Sin los valores educar pierde sentido. “No habría acto educativo” la axiología “es un elemento constituyente, esencial de la misma acción educativa que la atraviesa de principio a fin. (Romero Sánchez y Pérez Morales, 2012, p.105)

“Los valores no son, ni se cuentan ni se verifican o falsan: *solo se degustan.*” Están con nosotros por nuestra “*capacidad humana de estimar*” como “*parte indispensable del mundo humano* (Adela Cortina, 2007, p.132). La pregunta es ¿qué valores cargamos en nuestro equipaje de vida? ¿De qué forma favorecen nuestro trabajo con los niños? ¿Podrá convertirse en valor cuidar del cuidado? Debemos prestar atención a las múltiples reglas y los prejuicios que

pueden estar en nosotros de manera muy íntima y nos alejan del vínculo relacional con el niño. Rodearnos de cargas emocionales positivas y ejemplos de superación, en cierta medida, nos exige apoyar el desarrollo, y los cambios evolutivos.

Es urgente realizar un análisis desde lo general a lo particular, y viceversa, sobre lo que hablamos con los niños. La enseñanza siempre es una transmisión de valores, desde el cuidador “a través de la palabra” “de las actitudes,” a través de lo que hace o a través de lo que se omite” (Cortina, 2007, p.143).

La cuidadora se hace aprendiz para su aprendiz

Por ejemplo, al principio le empezaron muchos dolorcitos de gases y entonces le daba mucha incomodidad, lloraba este se sentía incómodo y yo no quería que él estuviera incómodo. Es normal que los bebés pues tienen que llorar y todo eso pero también yo no puedo dejarlo llorando. Esa es la manera en que él se puede comunicar, pero yo no puedo dejarlo media hora, quince minutos ¿Me entiendes? que tengo que buscar de qué forma ayudarlo. Yo no puedo dejarlo tanto tiempo así, que este incómodo sin yo poder satisfacer esa necesidad. Entonces empecé a buscar masajes, empecé a leer un libro que se llama The Baby Bliss. Es de un pediatra Dr. Harvey Karp. Me ayudaron mucho las técnicas que él usaba porque él volvía el niño desde los tres meses a que volviera al vientre. Y entonces le hace una especie de, es como un sorullito con la sábana y le da calor. Lo estoy leyendo todavía pero tiene las cinco S y una de ellas es que tiene que estar abrigado, que le demuestres cariño, que lo amas, que estás ahí con él, que le haces un sonido particular al sonido del vientre que es como una lluvia fuerte hay otros que también hacen como el de abeja que es como...zzzz. Entonces pues esa técnica nos ayudó un montón a mí y al bebé a lograr que él se calmara y que pudiera tomar leche con calma. Porque se desesperaba mucho y empezaba a chupar, a chupar y a chupar. Yo todo el tiempo le hablaba, le decía: "Con calma". Entonces le hacía lo que el doctor explica de ponerlo en la sabanita en una forma específica, virarlo como que un poquito inclinado y así boca abajo y darle el biberón de esa manera y mecerlo. Todo el sistema se va a estimular y todo eso y entonces así él fue poco a poco. Eso lo ayudó a ir regulándose. Pero si yo no

hubiera investigado y no hubiera leído no hubiera descubierto esto. Por eso es que no me puedo quedar con lo que he aprendido en la universidad, Tengo que seguir leyendo, por eso es que hay que seguir aprendiendo. Para yo poder entender que él esté bien vez yo tengo que seguir investigando y seguir estudiando, y él se reguló. El empezó aquí a los tres meses, en febrero, la primera semana de febrero y ya increíblemente, dos semanas nos tomó o menos de una semana y media en que él se regulara. Era un bebé que no había estado conmigo (...) era un reto.

El cuidado requiere de personas que tengan el querer permanente de aprender. El sentido de querer aprender nos relaciona a la ética. “La ética es un saber práctico basado en que las cosas pueden ser de otra manera, cambiar, modificarse” Se pregunta por lo que el hombre hace pues todos estamos involucrados en actos y acciones. (...). Todos somos tejedores de acciones (Álvarez & Díaz De la Torre, 2005, p.5). El niño se pregunta por lo que ve, escucha o siente. Es un aprendiz natural. El cuidador debe ansiar saber.

Sería un doble discurso decir que favorecemos el cuidado y admitir que dejamos fuera de nuestra rutina involucrarnos en la lectura de contenidos sobre el cuidado, o que tampoco pertenecemos a organizaciones que trabajan por la niñez las cuales nos ayuden a desarrollar más alternativas para con los niños. No es ético pensar, que no hay nada más que aprender. Mucho menos creer que lo único que se debe aprender es sobre materias particulares y pensar alejarnos de nuestro desarrollo intra e interpersonal. El desarrollo del conocimiento debe ser utilizado para buscar soluciones asertivas a los problemas sobre todo a como ayudamos a los otros. El conocimiento es indudablemente necesario, pero obrará de forma virtuosa y ética siempre y cuando lo utilicemos para hacer el bien a otros. El ejercicio que Are hace como aprendiz está cargado de preocupación social por él bebé. Aprender más para que el niño este feliz, este bien y sienta bienestar.

El cuidado requiere de cuidadores que se convierten en aprendices activos, que continuamente estén aprendiendo sobre sus procesos de enseñanza y desarrollen sus habilidades y potencialidades a favor de los niños. Este es un

proceso que nunca termina. El conocimiento no se agota. En esta era de la información implica estudiar por toda la vida.

La formación profesional requiere de invertir tiempo y recursos para el desarrollo. Sin el conocimiento continuo aspectos relevantes en la vida del niño quedarían descartados o inconexos a nuestra realidad como cuidadores. Esto tendría una consecuencia en la visión del cuidador sobre cómo se crece y aprende. Nuestras visiones tienen efecto en los niños a nuestro cargo. Por ejemplo hace varias décadas no se habían desencadenado los conocimientos sobre la neurología y su aporte a la educación. Hoy día el cuidado se nutre del conocimiento de esta rama para reconocer de manera más detallada lo que ocurre en nuestra mente. Sin este conocimiento estaríamos ajenos a debates que tienen repercusiones directas en el cuidado.

Por ejemplo, es un debate reconocido si venimos al mundo de manera innata con predisposición al lenguaje es decir por razones biológicas y evolutivas o si la adquisición está relacionada a como aprendemos a través de la experimentación física y social. Es el dilema *nurture vs. nature*, es decir naturaleza versus educación y/o cuidado, “reconociendo que ambos desempeñan un papel fundamental en el aprendizaje del lenguaje” (Karmiloff & Karmiloff Smith 2005, p.17). Esta información es relevante debido a que ambas forman una unidad de carácter fundamental que se manifiesta en el engranaje hacia el desarrollo. Elemento que no puede ser descartado pues de ahí procede nuestra naturaleza. Si el cuidador no conoce esta información se aísla de entender que ocurre en el desarrollo de un infante materno desde los ojos de la neurociencia. Claro está no se descarta el valor que tiene la experiencia y la práctica diaria. Pues en la práctica ponemos utilizamos lo que se ha aprendido. Veámoslo de esta manera identificar fuentes de estudio nos ayuda a compartir la experiencia práctica de otros que se han preocupado por cuestionarse e investigar, y a través de la cual también podemos convertirnos en investigadores desde nuestro ambiente natural.

Creo que cada cuidador debe pensar en lo siguiente:

- Entenderse como aprendiz – Es necesaria la disposición para aprender. El cuidador debe pensar en ¿cómo aprende? y ¿cuáles son sus estrategias para aprender?
- Identificar fuentes profesionales que le ofrezcan información veraz- Tener acceso a información clara y útil para sus propósitos. Por medio electrónico existen publicaciones con rigor académico que nos ayudan a tener información significativa. El aprendiz conocerá investigadores y sus líneas de acción. Esto le provee un marco conceptual diverso.
- Entrar a diversos campos de estudio- Salir del paradigma de solo leer acerca de lo relacionado a la profesión. Los cuidadores deben saber de ciencia, psicología, filosofía, entre otros campos. Conocer significa negarse a estar aislado del mundo.
- Abrirse a reconocer oportunidades y nuevas alternativas- El conocimiento nos dirige a reestructurar y reconceptualizar la forma de hacer las cosas y evitar el enajenamiento.
- Conocer más nos hace más responsables de nuestra relación con los otros- Poner en práctica lo conocido y tener el cuidado de no caer en el egoísmo por creer saber más que el otro
- Tener apertura y receptividad a los nuevos conocimientos- Este acto se desarrolla en la medida en que comienza un diálogo interno entre lo conocido y lo desconocido así como en el descubrimiento de la pluralidad. Mantenerse al día es salir de nuestras fronteras y descubrir nuevas formas para asumir nuestra ciudadanía.
- Divulgar lo conocido- Como seres sociales compartimos el conocimiento para el bien de otros. Abrirse a los demás para compartir lo conocido.

A demás de nuestra formación profesional es necesaria una formación y actualización de conocimientos y técnicas; que ha de poner en práctica según

principios éticos; para responder a una necesidad personal y social de primer orden, como es la educación. (García García, 2010, p.30). Es necesario construir una cultura profesional que nos mueva a analizar la necesidad de cambios.

Investigar más estrategias para trabajar con el bebé apodera a la cuidadora para responder al niño. Saber más estrategias para que un bebé pueda estar de manera placentera en el ambiente es vital pero está incompleto sin una relación humana firme en la que concretiza la relación. Esto ayuda de igual manera al dinamismo interno del cuidado entre el infante maternal y la cuidadora. Convertirse en aprendiz es mirarse por dentro. Una continua búsqueda de nuestros pensamientos, nuestras representaciones y nuestras acciones. Sincerándonos, si aquello que definimos como valores positivos son el retrato de nuestra práctica diaria. Un cuidador que se vuelve aprendiz es reflexivo. Busca entender el desarrollo espontáneo y auténtico del infante y maternal desde su propia naturaleza y desde el conocimiento que valida.

Trabajo en equipo con él bebé

Pues me lo imaginé como una lluvia formando un mar de posibilidades, inmenso verdad. Entonces sería, pues el amor para mí es uno de los pilares. Para uno poder tener el amor uno tiene que tener motivación intrínseca. ¿Qué es esa motivación?, que no necesitas nada externo, es algo que está dentro de ti, es algo que lo hace con una voz más fuerte que la vocación misma, mucho más que esto, porque no necesitas nada. Es el sentido de que naciste en la vida con un propósito, verdad y el propósito es amar a la niñez. Y es que... cuando amas a la niñez y crees en utilizar el lenguaje ético, tienes un trabajo en equipo con el niño. Imaginas, pasas horas imaginando que hacer, e inventando qué le guste, que ayude a su desarrollo. Imaginas constantemente, amas, creas, sientes, consientes, hay que consentir a los bebés, hay que consentirlos, hay que amarlos. Que ellos sientan que tú los estas y eso se hace a través del lenguaje, porque con el lenguaje tu utilizas las palabras. Es una responsabilidad usar las palabras. Porque depende de que tono tú las uses. Tu puedes decir "Hay mi sol yo te amo"

pero tú le puedes decir: ¡HAY MI SOL YO TE AMO! Tú puedes decir muchas cosas. Usas el lenguaje, pero cuando tú usas el lenguaje en ética, lo usas en respeto, lo usas para motivar, para proteger, para mostrar afecto, para mostrar equidad, para demostrar seguridad, para hacer juntos, para sentir, porque sientes. Cuando tu utilizas el lenguaje sientes tu cómo va el mensaje. Ayudas, respetas muchos sueños, sientes, piensas, motivas, acompañas, valoras, transmites y transmites infinita serenidad, alegría, eso es en ética, prudencia, intimidad, paciencia, calmas, enseñas y aprendes, ternura, descubren, hay unión, hay pares, son compañeros. Cuando hay el lenguaje ético, es único y hay sensibilidad.

La educación está íntimamente ligada a la ética. Savater (2000) explica que:

(...) Creo que la educación es el momento adecuado de la ética. De hecho, el propio Aristóteles, cuando escribe la *Ética a Nicómaco*, la concibe como algo de lo cual hay que hablar a los jóvenes –hasta que tengan la edad suficiente para entrar en el mundo de la política–, como una preparación necesaria para entrar en el mundo de la ciudadanía”. (Savater, 2000, p.218).

Todo educador debe responder hacia su pregunta interiormente ante quién es el niño, qué representa, en este caso propiamente qué significa el infante y maternal. De hecho, antes de analizar directamente lo que significa en su esencia la ética del cuidado; concierne reflexionar sobre lo que hemos pensado y pensamos acerca de la naturaleza de los infantes maternos. Todo lo que constituye y han constituido los procesos: históricos; culturales; económicos; sociales; nuestros procesos mentales; los problemas ante un mundo globalizado; los valores y creencias que rodean a la sociedad a la que pertenecemos hoy. Estos a su vez ejercen repercusión directa en la experiencia del que cuida y del que es cuidado.

“(…) cada adulto tiene un “libreto”. Lo describo como un “libreto”, pero son un cúmulo de experiencias que vamos rescatando, adquiriendo,

rescribiendo a través de la vida, y entendemos que como han sido nuestras experiencias y las hemos quizás moldeado a lo que entendemos que es correcto, es lo que utilizamos cuando trabajamos con los bebés. Este libreto no necesariamente responde a unas necesidades y a una idiosincrasia muy particular de cada bebé. Entonces por eso es que yo digo que influye y afecta el desarrollo espontáneo y auténtico de quien es (refiriéndose al infante y al maternal). (Dra. Wanda Figueroa, Profesora del Programa de Educación Preescolar y el Programa Graduado de Ciencias de la Familia y el Consumidor de la Universidad de Puerto Rico Recinto de Río Piedras Entrevista realizada el 20 de mayo de 2015).

Evaluar nuestros “libretos” es parte de una práctica reflexiva, intencional y cuidada. Los niños no deben estar sometidos a los adultos que los cuidan o educan. El cuidado ético recibe al otro de manera respetuosa de su cultura e idiosincrasia. “El modelo de la educación moral que desarrollo la ética del cuidado está orientado hacia el proceso.” Incluyendo el modelado, el diálogo la práctica y la confirmación. Aspectos discutidos en esta investigación. El diálogo es fundamental en esta descripción que hace Are. Lo importante es que la conversación con el niño permita sus vocalizaciones y encuentros sostenidos, para estar juntos y conocerse. La conversación no debe quedarse en amonestaciones o dar instrucciones. Lo importante es que el “interlocutor es más importante que el tema”. Los participantes no tratan de ganar un debate, no están compitiendo contra un adversario. Conversan porque se tienen simpatía y quieren estar juntos. El momento es valioso en sí mismo (Noddings, 2009, p. 228).

“Es el sentido de que naciste en la vida con un propósito, verdad y el propósito es amar a la niñez.” comenta Are. La concepción del amor de Are se traduce en felicidad por estar con él bebe. “Los niños aprenden a amar y aprender mediante sus primeras relaciones” (Singer, 2007, p. 4). Amar nos dirige a la paz. La ética del cuidado se ha relacionado con la educación para la paz. “Debemos gestionar la vida individual y vida colectiva para hacer posible la paz, el desarrollo sostenible de las personas y el equilibrio ecológico. El trabajo del

cuidado es un bien público, y de su desempeño depende la supervivencia y el bienestar de otras personas” (Vázquez Verdera and López Francés, 2011, p. 170).

En ocasiones el trabajo en equipo con los infantes maternos requiere de ayudarlo a regularse. Las cuidadoras para ayudar a los niños deben pensar en el “*time in*” es decir “tiempo contigo” “*time out*” “tiempo afuera” contrario a lo que regularmente se utiliza o regularmente se hace. El tiempo contigo requiere que la cuidadora sea parte de un proceso reflexivo con el niño. La intención es ayudarlo en su proceso de regulación para compartir estrategias relacionales. La cuidadora se hace presente. Busca el lugar más calmado y propicio para el diálogo. Dialoga con el niño, en vez de dejarlo solo “pensando” por unos minutos. Tiene contacto para tomar decisiones con él. Eso es el “tiempo contigo”. Ayuda al niño a pensar que en ocasiones tenemos coraje o angustia pero que podemos pensar en estos momentos y trabajar con los sentimientos. Por lo que hay que comenzar por ver, escuchar y observar detenidamente al infante materno desde su ambiente, desde su interioridad desde los círculos que lo rodean para entender sus reacciones. Hay que comenzar por darle la bienvenida a la vida. Es decir que sea participante activo en sociedad. Varias ideas son importantes para trabajar en equipo con el infante materno:

1. Los ambientes deben dar validez a eventos donde el infante materno constantemente observe modelos de empatía y solidaridad. Frases como este es un salón donde resolvemos las cosas con palabras es parte de esta dinámica. Fomentar la interacción con sus pares y promover las relaciones a través de los eventos diarios tales como observar a un par llorando y ayudar a calmarlo o colocar hielo en el golpe del compañero.
2. Promover los momentos para que el niño pueda demostrar sus gustos y elecciones. Cuando el niño de dos años escoge la ropa que quiere ponerse aunque el adulto piense que no es una combinación adecuada de colores debe ser entendido como una manifestación de su yo para ser reconocido por aquello que le gusta y lo distingue, haciéndolo personal y social. Queriendo demostrar al mundo que posee identidad.

3. La cuidadora es parte del proceso. Rompe con la idea de autoexclusión, considero que esto ocurre cuando creemos pertenecer a una clase social apartada del niño o realizamos las cosas para nuestro beneficio y no por el del infante y no obrar en alteridad. En la alteridad se encuentra el sentido de la ética (Altuna, 2006, p.245). Propongo pensar en inclusión e intercambio como parte del cuidador y el infante maternal en relación. Son seres humanos en momentos de vida diferentes unidos por la relación. El cuidador se siente parte del proceso no el que maneja el cuidado como un evento que esta fuera o apartado de él. En su mente está presente que el niño se desarrolle reconociendo que es capaz. Que es igual. El niño aprende y yo aprendo “sobre él” y trabajar “para él”. Lo más importante no soy yo, es el como infante. La base de este constructo es la relación que se vuelve natural pues toma de partida la humanidad que tiene que responder el cuidador. El cuidador fomenta un ambiente dirigido a compartir conocimiento tanto el niño con la cuidadora como viceversa. La exclusión queda excluida. La cuidadora está presente no como protagonista. Ella no se excluye para que el infante maternal sea el protagonista. Hace todo lo posible para que el momento sea del infante maternal “del otro”.
4. Los infantes maternas siempre buscan el sentido de las cosas a través de cuestionamientos e investigando para explorar su entorno. Los descubrimientos casuales de los infantes maternas pueden convertirse en investigaciones formales. El cuidador debe actuar con intencionalidad para descubrir estos momentos y utilizar su creatividad para enlazarlo con temas estudiados y con temas que son necesarios enseñar.
5. Inventar juegos a través de los eventos que ocurran con el infante maternal, De esta manera se desvían conductas que no sean positivas.
6. El ambiente social promueve valorar las ideas al escuchar y tomar en cuenta las expresiones de los infantes maternas. La cuidadora que trabaja en equipo se vuelve diestra en escuchar, aportar conceptos, y volver a reorganizar sus ideas con otras ideas que surjan por parte de los

infantes maternas. Nunca pone límites a las ideas. Tampoco prefiere las ideas de un libro a las de sus infantes maternas. La idea del libro la utiliza para enriquecer el currículo. Ella de manera concreta entiende que los infantes maternas son los constructores del desarrollo curricular. Ella reconoce que su función es organizar, programar y escribir el currículo que procede de ellos. Con esta posición la maestra reconoce al niño como creador y se reconoce ella de igual manera. El mensaje en su modelaje será claro en aceptar las ideas de todos. Las mejores ideas surgen cuando se trabaja pensando que los infantes maternas cargan consigo ideas maravillosas. Algunas surgen sin intencionalidad pero las volvemos intencionales.

7. El diálogo y la conversación son esenciales en el ambiente relacional según se ha elaborado en capítulos anteriores. La maestra que trabaja en equipo sostiene conversaciones con el infante maternal. Dialogar sobre los límites y los peligros. Hablar de la seguridad de todos es parte de un ambiente relacional donde se trabaja en equipo. Que una maestra jamás grita. Diversidad
8. Es apreciada la curiosidad del infante maternal y la utiliza para conocer y significar validando el conocimiento para la vida y la cultura de las relaciones.
9. Establece un currículo donde se comparte el aprendizaje. Lo que se conoce pertenece a todos. nuestro aprendizaje con otros. Es necesario, diariamente mantenerse buscando información sobre todo lo que existe a nuestro alrededor para recrear una cultura relacional.
10. El cuidado en equipo con el infante requiere de desarrollar experiencias curriculares desde la participación de los infantes maternas. El currículo sigue al niño no el niño al currículo.
11. El trabajo en equipo se refiere a que se promueva el apoyo de toda la comunidad trabajando a favor de los niños y ellos para la comunidad. La responsabilidad de los cuidadores es fomentar y construir las alianzas.

“Esa es mi vocación, para eso yo vine al mundo”

¿Cuál de todas tus habilidades es la que más te ayuda en el cuidado?

Mi espiritualidad. No hay nada más que pueda decir. Es ese, es algo que está en el alma. Fíjate, hace un tiempo atrás yo estaba analizando que todas las personas venimos al mundo con un propósito. Y que cada persona tiene pues un rol de vida. Hay personas que lo descubren más rápido y otros les toma más tiempo, hay personas que nunca lo llegan a descubrir ni a encontrar. Pero yo sé que mi propósito de vida es cuidar a los niños, es estar con los niños, son los niños, es la niñez, esa es mi vocación, para eso yo vine al mundo. Es un propósito muy particular que voy a seguir desarrollando mientras voy creciendo porque todavía uno sigue creciendo que pues se va a seguir afinando. Pero ya yo sé que mi propósito de vida va por esa línea, por el cuidado del niño, por el respeto al niño. Son los niños. Y siempre me llama mucho la atención por su alegría, por esa línea, por hacerles cosas que a ellos les haga sentirse alegres y felices

Cada individuo es un ser único y cada persona es un individuo, cada maestra tiene que descubrir cuál es verdadera su motivación intensa. ¿Cuál realmente es su propósito con el niño? ¿Qué es lo que a ella la llena en el cuidado? ¿Qué la hace sentir feliz cuando esta con un niño? Porque hay un montón de ideas. En mi caso para mí es la alegría del niño. Quizás otra maestra pueda pensar respeto hacia al niño, otra pueda pensar no para mí la lectura en el niño. Vez que hay como que diferentes líneas, diferentes valores. Hay otras maestras que van mucho a los derechos de los niños. Es que dependiendo de cada cual sea su valor del cuidado en correlación al niño. Desarrollar una visión del niño, cada maestra debe desarrollar su propia visión del niño y del cuidado. ¿Qué visión tienes tú del niño?

Are demuestra que tiene que existir un adulto dispuesta al reto ética de colaborar con el niño en su proceso de desarrollo. Que desee con pasión demostrarle al niño al mundo, para que el niño pueda hacerse parte del mundo sin temores para descubrir e investigar, dialogar y pensar. Este reto se concibe desde la perspectiva ética del respeto, la consideración y la transparencia de un adulto diáfano, que permite que su luz ayude al niño en sus procesos de comprender el

mundo. Esta es la raíz de todo: Valorar al niño como ser humano. La vocación no se trata solo de servir en el sentido de solo velar, se trata valorar las relaciones y volverlas auténticas.

Se trata de hacerse preguntas acerca del niño y de su proceso interior. Su constante deseo por cuestionarse para hacer sentido. Lo cual es parte de su espiritualidad. Benavent Vallés (2014) explica que el ser humano se compone de tres dimensiones: biológico, social y psicológica. “La dimensión espiritual, entendida en un sentido amplio y sin reducirla a la religiosidad, es la cuarta dimensión que debe abordar cualquier antropología que no quiera quedar incompleta” (Benavent Vallés, 2014, p.5). Indica que las preguntas son más que una manifestación de la curiosidad son diferentes a las preguntas que nos hacemos “por el sentido” nos llegan desde el exterior. “La pregunta por el sentido es una de las características más relevantes del ser humano. Todo el mundo desea vivir una vida con sentido, todo el mundo tiene la necesidad de encontrar un sentido a sus días y dar valor a sus actos” (Benavent Vallés, 2014, p.10).

Los libros con moralejas o recapitulaciones de carácter filosófico para pensar sobre nuestros actos son parte de la literatura infantil. En el libro *Las tres preguntas* de Jon J. Muth, basado en un cuento de León Tolstói, Nikolai tiene tres preguntas a las que busca respuestas de carácter ético. ¿Cuál es el mejor momento para hacer las cosas? ¿Quién es el ser más importante? ¿Qué es lo que debemos hacer? Liev, la tortuga, le ayuda a contestar las preguntas luego de que Nikolai le salvara la vida a un panda.

«Recuerda entonces que solo hay un momento importante y ese es ahora. El ser más importante es siempre el que está a tu lado. Y lo más importante es hacer el bien. Estas son, mi querido niño, las respuestas a lo que es más importante en este mundo.» Y esa es la razón por la que estamos aquí. (Jon J. Muth, 2003, p.26-27).

A partir de la dinámica de estas tres preguntas y a todo lo explicado sobre el cuidado, propongo dirigir finalmente la reflexión ética para el que cuida en relación o desde la ética del cuidado ante lo que llamo Plataforma Colectiva de

Cuidado. El cuidado requiere de la constante reflexión sobre la visión que se tenga hacia el infante maternal. Es necesaria una plataforma colectiva, aunque diversa, que desencadene pensamientos, cuestionamientos y cambios. Es diversa pues no busca generalizar las relaciones.

Lo que íntimamente busco es ayudar al cuidador a realizar su reflexión ciudadana para establecer la relación en bienestar. En el cuidado no pueden existir cabos sueltos. Para esto es que concibo esta plataforma. Unificar el sentido de lo que es importante para cada infante maternal, todo lo que debemos hacer por ellos y nos movemos a hacer realidad. La plataforma puede ayudar a los que dirigen centros de cuidado a reflexionar y desarrollar sus procesos de planificación y evaluación estratégica y así conformar metas objetivos y planes de desarrollo colectivo.

Señalo cuatro áreas para este desafío:

Estar dispuesto,

Estar aliado y formar alianzas,

Estar presente: en cercanía,

Estar en acción: Ser parte.

Teniendo en cuenta que en cada una se revela el modelaje, el diálogo, la práctica y la confirmación en la relación de cuidado.

Estar dispuesto- Estar dispuesto a aprender de la ética del cuidado es apreciar la vida en relación. Estar dispuestos a defender la valorización del infante maternal como ciudadano. La ética del cuidado no es en un manual de instrucciones. Hay que ponerse de frente para practicarla como una filosofía que nos dirige a mirar hacia el cuidado para una fructífera convivencia humana. Para esto se necesita mucha disposición. Las generalizaciones quedan eliminadas y se valida la interioridad y la diferencia es valorizada.

Estar dispuesto también significa favorecer ambientes donde el cuidado se vea relacionado a todas las áreas estudiadas, moverse para que los otros dejen de ser extraños, cuidar del mundo natural, cuidar de las ideas, cuidar del ambiente lingüísticamente enriquecido, cuidar al infante maternal y cuidar el cuidado. Cuidar los espacios que promuevan la libertad de ser, pensar y actuar en ciudadanía y comunidad relacional. Es valorar el engranaje sociocultural del infante maternal y el respeto por la autonomía del niño para moverse en el ambiente para comunicarse oralmente y manifestar sentimientos. Estar dispuesto a jugar, abrazar, consolar, amar. El fundamento de estar dispuesto es que el niño sienta que el cuidador “está ahí para él”, añadiendo un elemento a la ecuación, el “ser parte” con el infante maternal. Estar ahí y ser parte. Estar aliado a la familia.

Estar aliado y formar alianzas- Estar aliado es ser amigo, cómplice en acción para trabajar en equipo. Facilitar recursos y buscar alternativas para el bienestar del niño. Estar aliado es establecer proyectos relacionales a favor del otro, que se convierten en alianzas para la vida. El ambiente es uno democrático donde los niños pueden elegir y tomar decisiones sobre lo que quieren aprender y cómo aprenderlo. En el caso de los bebés mediante la observación. El cuidador debe descubrir las claves o pistas que le permiten identificar las preferencias de los niños para dar paso a un currículo conformado por la búsqueda de significado. No se trata de establecer actividades sin sentido.

Estar presente, en cercanía- La ética del cuidado lucha en contra del abandono emocional y físico, y de los ambientes coercitivos así como los protagonismos. El cuidador pone sus manos al servicio del otro. El cuidador protege el vientre emocional del infante maternal y se siente en intimidad con él. El cuidador está a favor de la no violencia, la paz, el encuentro, el entendimiento...los valores. Crean que estar presente

significa apoyo, proximidad. Los infantes necesitan que estemos con ellos hablándoles, cantando, leyendo, jugando, investigando y supliendo sus necesidades básicas de alimentación e higiene. La respuesta hacia el niño es dirigirse a estar cerca de él para que sienta seguridad, afecto (la cual inicialmente es seguridad física pero también emocional, dada la dependencia física del niño hacia el adulto). Estar interactuando con el niño es fundamental. La dialógica debe ser el fundamento general de ésta interacción. No es estar en una actitud monológica, aún cuando el niño no hable convencionalmente.

El fundamento mayor de estar presente, es el amor. Él amor se traduce en acción colectiva que da fuerza a la manifestación de la ética del cuidado. La afirmación del amor para destituir el lenguaje de la marginación, el maltrato y la deshumanidad. La implicación por el amor al cuidado se confirma a través de la acogida a los niños como ciudadanos. La apertura está dirigida a que la escuela y los centros de cuidado de infantes maternos sean espacios de amor para la acogida de los niños, formando comunidades de cuidado basados en la confianza. Donde aprendan a cuidar de sí y de los otros y los niños no sean presos de contenidos didácticos inservibles. Todo aquello que se aprende debe considerarse para la práctica social de compartir la humanidad.

Estar en acción: Ser parte- La ética del cuidado es una lucha social ante el reclamo de relaciones para una convivencia democrática. Requiere que seamos protagonistas en la transformación social. El ser humano puede vencer múltiples situaciones en la vida por la fuerza que está en él. Este poder es la intencionalidad del ser que tiene el cuidador. ¿Tengo la convicción de un cuidado en relación que se manifiesta en el *rostro el otro*, del que tengo a mi lado? Reflexión que no puede fallar.

No se trata entonces de un modelo perpetuo de cuidado donde la búsqueda reflexiva parece que agota o estar agotada. Todo lo contrario.

Sino de aquel que presta atención a la dinámica social y cultural que ésta sea constituida ante valores de convivencia, igualdad y libertad. Obrar perenne e impostergable para el cuidador. Quizás no tan simple, pero si, ciertamente necesario. Tomar en cuenta lo que se conoce sobre el desarrollo de la niñez es un acto de conciencia y desarrollo profesional en conjunto a apreciar la niñez como un momento único de la vida que debe ser protegida, respetada y valorada. Lo que tampoco es impostergable, y resulta a veces relegado. Es nuestro análisis sobre si nuestros modelos educativos son adecuados para el desarrollo de una sociedad encaminada a la formación de ciudadanos morales.

Para esto hacerse cierto hace falta que el cuidador desarrolle una relación íntima con el infante maternal. ¿Cuáles son las herramientas inherentes en el que cuida para relacionarse con el niño? Ante esta pregunta la historia nos ayuda a entender las múltiples visiones que han sido construidas y que tienen repercusión en el acercamiento que realizamos hacia el niño. Los infantes y maternales poseen una naturaleza muy íntima que nos corresponde cuidar. Compartir la idealidad del infante maternal significa entenderlo desde los sentimientos, que por su naturaleza se conciben: amor, ternura, pureza, alegría...La realidad se concibe ante la necesidad de cuidado y protección del niño. Es permanente la necesidad de adultos que puedan concebir que esa realidad siga existiendo en el niño. El trato hacia el niño en la realidad está constituido en como lo idealiza. Hay que tener muy clara la dirección hacia pensar en el mejor cuidado, el cuidado en cercanía ante cualquier circunstancia, utilizando los recursos existentes y reclamando los necesarios para cada niño. La historia de cada niño es importante en conjunto con los personajes, los escenarios que le rodean y la trama que se concibe en un lugar bajo escenarios particulares. Esto es ser parte.

Termino con este escrito como mi reflexión hacia el que cuida a un infante maternal.

El cuidado en relación

Las “cuidadoras y cuidadores” se distinguen por ser honestos,
incansables, responsables, creativos y sensibles.

Tienen deseos de que todo siempre salga bien.

Trabajan en equipo.

Todo niño es importante para ellas y ellos.

Siempre están rodeados de una fuerza indescriptible

Por ser fieles con cada niño;

entendiendo a cada uno,

sintiendo a cada uno; amando a cada uno.

Tienen sentimientos nobles y una capacidad de entendimiento
que lleva a pensar y saber qué cosa es buena para cada niño.

Tienen una sonrisa que cautiva y hacen sentir que en el mundo existe:

gente linda,

gente buena, gente fiel.

La alegría los mueve a hacer cosas maravillosas.

El toque a través de sus manos está hecho para apaciguar toda tristeza,
toda angustia, todo temor.

Creen en la niñez porque piensan que todo niño es capaz de aprender.

Aman incansablemente, nunca castigan, nunca hacen cosas para dañar.

Hacen todo para construir un mundo mejor.

Hablan desde el corazón de los niños.

Sienten emoción y no les falta una sonrisa.

Ríen por la ocurrencia de cada niño.

La ternura que poseen es como un símbolo,

una insignia marcada en el alma,

que ablanda hasta el corazón más duro, más recio, más fuerte.

Son inolvidables por ser el reflejo de todo aquello que representa
sentimientos de bondad y templanza.

Deciden ser “cuidadores y cuidadoras” de la vida y por toda la vida.

Lo llevan consigo. Es su antorcha. Es su consigna.

Son hombres y mujeres decididos a aceptar el reto de soñar a través de los niños, a asumir responsabilidades por sí mismos sin pedírselo.

Sienten un compromiso pleno.

Al comienzo lleno de preguntas,

luego lleno de posibilidades, realidades y logros.

Piensan que cualquier momento es bueno para aprender. Piensan que el saber se convierte en un deber urgente.

Actúan con voluntad y hacen compañía para aprenda a aprender pero saben que esto es posible solo si vivimos juntos y compartimos lo aprendido.

Les encanta leer y creen en la fantasía. Les encanta jugar y tienen muchos juegos en su mente y guardados en un cajón y cuando abren salen colores, versos, descubren nanas y cantan.

Acogen el camino con fuerza y entrega, con pasión y esmero.

Viven una vida plena de emociones positivas con el deseo de desafiar lo hecho para convertirlo en nuevo.

Tienen consigo la idea de transformar.

La creatividad las abraza porque ven en el todo la posibilidad y la oportunidad para crear, hacer y sentir.

Conspiran a favor de la libertad para crear y pensar.

Descubren alternativas, aún en contextos desfavorables como: la pobreza y la desigualdad.

¡Y luchan a favor de la paz y la igualdad!

Entienden que siempre existe una solución. Son inspiradas en situaciones adversas y son resilientes.

Tienen como brújula el respeto y la solidaridad.

El espíritu les mueve hacia el bien.

Incluyen, nunca excluyen.

Piensan que la dignidad les mueve a actuar.

Sostienen la bandera del compromiso y la pasión.

Creen que el éxito se construye con todos y es para todos.

Llaman a cada uno por su nombre. Nunca tienen un gesto despectivo.

Valoran y creen en las relaciones humanas.

Y utilizan su ingenio para el bien de todos.

Celebran cada paso, cada esfuerzo. Danzan al ritmo del niño.

Nunca se cansan de escuchar las voces de los niños.

Creen en la necesidad de conversar, dialogar y comunicarse.

Creen que las lágrimas sanan y son parte de volver a comenzar...

Sin embargo, le gustan las lágrimas de alegría,

y esas son las que quieren en los ojos de los niños y las niñas.

Hacen que los niños sueñen y sueñan con ellos.

Inventan e investigan maneras de enseñar.

Aceptan que no tienen las contestaciones a todas las preguntas
y deciden investigar.

Nunca solos,

siempre con los que decidieron preguntar

y con aquel que decidió unirse al clan de averiguar.

Son ejemplo porque llevan un mensaje de esperanza.

Llenan al mundo con entrega y compromiso

para que otros puedan tener un ejemplo.

Admiten sus errores y ofrecen disculpas.

Creen que el cuidar es la base de todo.

Generan en nosotros esperanza y fe.

¡Están convencidos de que nacieron para amar!

Ma. de los A. Agrinoni

CAPÍTULO IX

CONCLUSIÓN

El estudio del cuidado y la ética que le acompaña ha sido el propósito de este estudio. La responsabilidad del que cuida está dirigida en dos vertientes. Es acerca del otro y del otro en relación. Considero que ambas son el núcleo de lo estudiado. El escenario de cuidado requiere del esfuerzo colectivo hacia vivir en cercanía con el objetivo de acoger y dar al otro, quien en este estudio es el infante maternal. Estudiar el cuidado y la ética del cuidado tiene su raíz en estudiar la importancia que tiene la evolución del hombre de una generación a otra y su sentido de responsabilidad que se traduce en sentimientos y acciones para los que coexisten con nosotros en esta aldea globalizada. Un esfuerzo colectivo es necesario, cuidar de los que están a nuestro lado, solo así el mundo tendrá una antigua, nueva y eterna génesis.

La disposición para entender los encuentros con la historia, rica y fraguada de pensamientos en evolución, el análisis de las propuestas filosóficas, así como la voz de los que cuidan es la dirección propia para abrir el campo del cuidado a conceptos, principios e ideas más abarcadoras para el desarrollo social. Desde el entramado filosófico y ético es descubrir la esencia para abrir la reflexión, al afán por el cuidado y lo que hoy se considera cuidado ético no solo desde las entendidas prácticas apropiadas de cuidado, sino desde el ser en evolución permanente, desde la ética.

Lo importante para este estudio es reconocer y creer en la infancia como un momento de vida para encarnar presencia. Siempre es importante decir lo que pensamos pero más importante es vivir lo que hacemos. Los hechos concretos y las investigaciones guían el análisis para establecer atención respecto a en cuáles aspectos hemos avanzado y a cuáles debemos prestar mayor atención. Entre estos alcanzar la solidaridad con el momento de vida que existe presente en la niñez para entender el significado de cuidar la humanidad que habita en ella. Hemos

ganado mucha comprensión a través de los siglos. De manera concreta hemos ido desarrollando una consigna a favor de los niños. Nos mueve la ética. El que “no habla” tiene una voz permanente: la de su cuidador. Sin embargo nos falta mucho por recorrer hacia la compasión y el empeño por erradicar todo aquello que va en contra de su desarrollo: el abandono, el maltrato, entre otros.

El cuidado tiene una doble representación. Primero se trata de ser fiel a la necesidad del otro que me hace próximo a él, la otra parte dicta que en algún momento seré yo el otro que necesitará ser acogido. La ética del cuidado coloca en el cuidado la responsabilidad prioritaria de la relación. Lo importante es el proceso que vive cada uno para abandonar aquellas convicciones que nos alejan de estar con el otro o que nos vuelven egoístas para responder ante la necesidad de la humanidad, para su subsistencia. He de aquí que la palabra cuidado está plena de significados en relación. ”Estoy aquí para ti” “Me preocupo y ocupo por ti.”

Concluyo que cuidar representa creer en la humanidad y validar su existencia. El cuidado es de valor trascendental para que se prolongue la vida. La ética del cuidado es cuidado en relación que se revela y lucha en contra de la falta de atención al otro y del individualismo. Estas antagonizan con la definición de cuidar. Desafiliada del prejuicio, la marginación, la soledad, el egoísmo. Está atada a estar dispuesto, dedicar tiempo, escuchar, vivir en comunidad, en relación.

La preocupación por el otro que se manifiesta a través del cuidado tiene requisitos. En especial cuando se toma de partida a los infantes maternos. El diario vivir del infante materno requiere de un adulto que tenga acercamientos constantes con él, no cualquier acercamiento, es hacerse para él y con él, es un acercamiento ético. Hemos cuidado desde el desarrollo emocional. Nos hace falta añadir un eslabón. Cuidar desde la ética del cuidado, para nunca olvidar el rostro del otro.

El cuidado da prioridad al desarrollo de relaciones sólidas de respeto y afecto que favorecen el desarrollo social, el desarrollo de la identidad, el ser, hacer y

el significado del infante maternal. De esta manera el cuidado en relación es cuidado auténtico, cuando se desarrolla desde la convicción respecto a que la niñez es considerada valiosa en su representación y se cierra el paso a las prácticas de exclusión, sexismo o desigualdad. En cambio se abre a la ternura y la convivencia en ciudadanía. El instrumento, el ambiente humanizante donde prevalece el modelaje, el diálogo, la práctica y la confirmación. Un ambiente de paz y solidaridad.

La ética del cuidado rompe con la idea sobre el cuidado como un asunto de dominación y autoridad como el sistema patriarcal presupone. Rechaza ideas culturales que promueven que el cuidador considere al infante maternal un ser fuera de la sociedad por no tener poder ejercer el derecho al voto o aportar de manera económica a la sociedad. No es menos ni incapaz por verse pequeño o frágil. Es un ciudadano igual.

El cuidador sostenido en esta ética considera la reflexión de los mensajes que dirige a los que cuida. Nunca consolidando un sistema socializador que promueve el patriarcado. Está bien que un niño cargue una muñeca, la arrulle y la duerma. Está bien que un niño lllore porque ve a otro llorar y le provoca sentido de angustia. Reconocer que entendemos y apoyamos mejor a los infantes maternales en el contexto de sus relaciones con la familia, la cultura, la comunidad y la sociedad. El cuidador debe fomentar un ambiente educativo donde el niño tenga la oportunidad para tomar decisiones que pueda incorporarlas en su equipaje moral.

La función del cuidador es *observar y acompañar* al infante maternal. Esto es contrario a imponerse sobre el niño para volverlo un fiel seguidor de instrucciones o predisponerlo sobre lo que será en un futuro. El cuidado sostenido en la ética nos inscribe en buscar más alternativas para seguir conformando nuestro equipaje humano, para promover prácticas hacia el diálogo, la colaboración y la iniciativa para afianzar la responsividad, receptividad y reciprocidad, incluidas en nuestra formación moral. Asegurar este acompañamiento es querer que el niño crezca en un ambiente de respeto.

El contexto de las relaciones se vuelve personal ante el deseo de una sociedad para la niñez más comprometida con el cuidado de los recursos, los animales, la tierra, las personas y lo que piensan y sienten. Solo caben en la mente proyectos colectivos, estrategias para la búsqueda de recursos y la unidad permanente.

Las escuelas y centros de cuidado se dirigen como prioridad al desarrollo de conceptos y dejan a un lado el desarrollo de las relaciones. Este modelo va en detrimento para la humanidad y su futuro con su actualidad. Puesto que destacan la competencia desde el inicio de la vida: Por ejemplo quién se bebe la leche primero, o quién come más, escoger los mejores trabajos para exhibir en vez de hacer un colectivo de todos. Esto va en contra de las bases de la ética del cuidado y se aleja del cuidado autentico o el cuidado que aprecia al ser humano desde lo que está con él desde antes de nacer y lo hace único frente a otro ser humano. Lo importante es como todos formamos una comunidad que vela por las diferencias y los logros sin aludir o crear la competencia. Por el contrario los infantes maternales necesitan ambientes relacionales, con cuidadores relacionales y actividades relacionales. El cuidado como proceso es una acción dinámica e implicada en la ética de cuidado se vuelve auténtica.

El ejercicio de este reconocimiento debe ser uno dinámico y consciente desde el cuidador hacia el infante maternal. Los cuidadores son responsables de cuidar su vocabulario y su intención al usar las palabras. Ningún niño debe sentirse maltratado, abusado, renegado, odiado, rechazado o juzgado a través de la palabra y de la acción de un adulto. Por el contrario debe ser tratado como valioso. Tratado sin un análisis previo que nos mueva al prejuicio y al discrimen. Llegemos a él sin mirar desde donde proviene o a que status social pertenece, lo cual es una categoría para alejarnos socialmente. El niño debe sentir que es amado y protegido a través del cuidado. La pregunta inicial es como se desarrolla esta relación de dignidad y respeto del ser. Cómo se establece esta relación de comunicación mientras el niño va expresando su lenguaje de manera convencional. Es decir utilizamos el lenguaje para establecer una relación con el

niño, mientras va en desarrollo su capacidad lingüística. Inicialmente en manifestaciones sonoras hasta llegar a su uso convencional.

Cuidar con afecto en un ambiente de cuidado relacional lingüísticamente enriquecido hacia el desarrollo requiere considerar la palabra más allá que un instrumento de comunicación sino como un órgano vital para valorar el rostro del otro. Mediante la convicción de tratarlo con respeto ante el diálogo que lo hace libre para pensar. Es decir utilizamos el lenguaje para establecer una relación con el niño. El lenguaje se vuelve útil en relación conmigo y con el otro en su funcionalidad, tal como se estima desde la semiótica social. Entonces hace sentido fusionar el estudio de la ética del cuidado y el lenguaje. Que se amplíen sus contenidos acerca de esta relación del lenguaje y la ética del cuidado y la modularidad de la mente.

El encuentro del cuidador con lo qué debe hacer, acerca de qué debe hacer y por qué se debe hacer; estará liderada bajo el criterio de poseer una conexión relacional con cada infante maternal. Los ambientes donde el niño explore, hable, manipule y realice con confianza y estima sobre como compartir lo aprendido con el otro contribuyen significativamente a las relaciones. Es evidente que se necesitan cuidadores, reflexivos e intencionales y reflexivos continuamente ante su conjunto de actitudes, convicciones y creencias. Los adultos deben pensar creativamente acerca de la enseñanza del cuidado desde el punto de vista de la formación del niño en la vida. Las consideraciones hacia la ética del cuidado para los cuidadores se vuelven vigentes, necesarias y obligatorias.

El cuidado y la ética del cuidado en unidad son el lenguaje físico y espiritual a través del cual se aprende la relación y la coexistencia. Es nuestra forma para que el infante maternal se sienta acogido en el mundo pues nuestra práctica ética se desenvuelve en el día a día de la relación de cuidado. Es ahí, en la praxis, donde se estima, vive y conforma lo que nos hace uno con el infante maternal. Es la ética vuelta acción, vuelta práctica. Lo que se espera es que el cuidador entienda que todas sus acciones son para *ser* y *estar* con el niño. Es una llamada a la unidad con el niño y no solo satisfacer su llanto por necesidad de

hambre o sueño. Es volverse uno con el niño, sentir con él, abrirse a él sin esperar nada a cambio. Es pensar en cuantos niños simplemente quedan en “vacío” con sus cuidadores o por el contrario viven el cuidado en relación.

Luego del estudio y la reflexión respecto a la literatura acerca de la ética del cuidado estimo que no basta con que las organizaciones magisteriales inclinen sus esfuerzos éticos hacia códigos de conducta ética donde se seleccionan normas para funcionar. Tenemos que hacer más para definir nuestras actuaciones en el plano ético relacional. Vivir pensando en cómo una acción impacta o afectan a los otros, es parte de convertirnos en mejores ciudadanos capacitándonos hacia la paz y al encuentro. Actuar asumiendo la responsabilidad social ética que nos toca debería ser la meta de cada uno pero nunca solo siempre en conexión con otros. En este caso con el cuidado ético hacia el infante maternal. Pensar en ética es pensar en cuidado relacional, con cuidadores que se preocupan por las relaciones.

Es poner en práctica el valor por “el otro” en una dirección, en una escala, en un continuo, para transformar los ambientes donde se cuidan y desarrollan los infantes maternos. Ninguno es más o menos que otro. Desde el argumento de que se es nacido para descubrirse, crecer y ser en relación. Cada infante maternal con su cuidador o cuidadores es un proyecto desde la vida. Apreciar la niñez como un momento único que debe ser protegida y respetada y desde aquí trabajar proyectos. Las decisiones diarias, en torno a la enseñanza, deben estar dirigidas a ayudar a los niños a alcanzar su potencial en el contexto de relaciones recíprocas que estén basadas en la confianza y el respeto.

Entonces ¿qué cosas serían útiles hacer? Todo aquel que trabaja con niños debe asumir el encuentro con quien es y cómo piensa sobre lo que piensa respecto a la niñez. El desarrollo de las destrezas sociales como la empatía, la colaboración y reconocer lo que otros están sintiendo debe ser la meta para que los niños puedan sentir el poder de triunfar pensando que son parte de la sociedad. Esta es la concepción ética que debemos considerar. Los adultos deben pensar creativamente acerca de la enseñanza y el cuidado desde el punto de vista de la

formación del niño en la vida. El cuidador debe estar dirigida a mantener espacios, sentimientos y percepciones de libertad, colaboración, compasión y felicidad del niño. Los niños no deben estar sometidos a los adultos que los cuidan o educan. Su responsabilidad hacia el niño es la de crear mecanismos que el ser, del niño, no sea desfigurado, ni violentado. Su rol principal es permitir que el niño el alcance su plenitud. Para eso estudiamos la praxis del cuidado y la ética del cuidado.

Moverse a proyectos comunitarios donde los infantes maternales sean involucrados y sea prioridad tener modelos de relaciones positivas y posiciones solidarias es necesario. Que esa sea la descripción que el infante maternal experimente un mundo solidario a la escucha, la participación de todos y para todos. Desde los principios fundamentales de la ética del cuidado desarrollar currículos basados en el desarrollo de ambientes de cuidado relacionales tomando en consideración que el currículo siga al niño y no el niño al currículo. Los cuidadores tienen el reto de apoyar política pública y proyectos innovadores a favor de los infantes maternales que promuevan las relaciones. A su vez buscar alternativas sociales para proteger a los infantes maternales de abuso físico o emocional y al que le ha pasado brindarle la disposición hacia un nuevo mundo en relación. Plantearse el no dañar a los individuos y considerar que son valiosos, por ser y haber nacido. Reconocer como los valores personales, las opiniones y los prejuicios afecta el desarrollo de las relaciones. La ética del cuidado con los infantes maternales requiere de nosotros “*cuidado desde la ternura*”.

Bibliografía

- A.P.A. (2010). *Sexta Edición*. Washington, DC: British Library Cataloging in Publication Data.
- ACUDEN. (s.f.). (<http://www.acuden.gobierno.pr/>).
- ALCANZA Centro de Investigaciones Educativas Universidad de Puerto Rico , Río Piedras. (2014). <http://alcanza.uprrp.edu/>.
- Altuna, B. (2006). Sobre el sentido de la ética y el sentido del saber, una aproximación a Levinas. *Isegoria Núm. 35*, 245-263.
- Álvarez Pérez, H. J. (2006). *Los hallazgos de las neurociencias y su aplicabilidad a la sala de clases: teoría y práctica*. Guaynabo, PR: Ediciones Santillana, Inc.
- Álvarez Rivas, D., & Díaz De la Torre, J. (2005). *100 Preguntas básicas sobre ética de la empresa*. Madrid: Dykinson, S.L.
- Aranguren, J. L. (s.f.). Ética del lenguaje. *Colección de Ensayos Fundación Juan March*, (págs. 212-217). Madrid.
- Arias Campos, R. L. (2007). Aportes de una lectura en relación con la ética del cuidado y los derechos humanos para la intervención social en el siglo XXI. *Trabajo Social(9)*, 25-36.
- Aries, P. (1960). *El niño y la vida familiar en el auto régimen*. Paris.
- Aries, P. (1962). *Centuries of Childhood*. NY: Knoph.
- Aristóteles. (2000). *La política: Politeia*. (M. Briceño Jáuregui, Trad.) Santa Fé de Bogotá: Panamericana.
- Armington, D. (1997). *The living classroom*. Washington: NAEYC.
- Ayres, J. (2005). *Sensory Integration and The Child*. Los Ángeles, California: Western Psychological Services.
- Benavent Valles, E. (2014). *Espiritualidad y Educación Social*. Barcelona: Editorial UOC.
- Bestard, J. (2004). *Diez valores éticos*. España: PPC Editorial y Distribuidora, SA.
- Bilmes, J. (2004). *Beyond Behavior Management: The six life skills children need to thrive in Today's World*. United States of America: Red Leaf Press.

- Black, J., & Puckett, M. (1996). *The Young Child Development from Prebirth through Age Eight*. New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Boggino, N. (2004). *El constructivismo entra al aula, Didáctica constructivista, Enseñanza por áreas, Problemas actuales*. Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. United States of America: Harvard University Press.
- Bruner, J. (2001). Piaget y Vygotsky, Celebremos la diferencia. En Houdé Olivier, & Meljac Claire, *El Espíritu Piaget, Homenaje Internacional a Jean Piaget* (págs. 237-250). Madrid, España: Popular.
- Buscaglia, L. (1984). *Vivir, amar y aprender*. Barcelona, España: Emecé Editores.
- Buscaglia, L. (1985). *Amar a los demás*. Buenos Aires, Argentina: Emecé Editores.
- Buxarrais Estrada, M. R. (2006). Por una ética de la compasión en la educación. (Universidad de Salamanca, Ed.) *Teoría Educativa*, 18, 201-227.
- Centro de Investigaciones Educativas, Facultad de Educación Universidad de Puerto Rico, Río Piedras. (2007). *Módulos ALCANZA*. Obtenido de <http://alcanza.uprrp.edu/>.
- Caldo, M., Graziano, N., Martinchuk, E., & Ramos, M. (2012). La infancia en la representación de los maestros y las maestras: Avances de una investigación en proceso. *Perfiles Educativos*, XXXIV(135), 101-115.
- Camps, V. (1998). *El siglo de las mujeres*. Navarcarneo (Madrid): Cátedra.
- Camps, V. (2013). Presentación La ética del cuidado Carol Gilligan. En Fundación Víctor Grifols i Lucas. Obtenido de <http://www.fundaciogrifols.org/es/web/fundacio/-/30-the-ethic-of-care#>
- Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Childhood and Social Representations*. *Política y Sociedad*, 27-42.
- Castañeda, P. F. (1999). *El lenguaje verbal del niño: ¿Cómo estimular, corregir y ayudar para que aprenda a hablar bien?* Obtenido de <http://intranet.comunidadandina.org/Documentos/BDA/PE-EDU-0003.pdf>.
- Castorina, J. A., Ferreiro, E., Kohl de Oliveira, M., & Lerner, D. (1998). *Piaget-Vygotsky: contribuciones para replantear el debate*. México, D.F.: Editorial Paidós Mexicana, S.A.

- Colón, L. H. (1990). *La evaluación neuropsicológica del niño: Manual de procedimientos clínicos*. Puerto Rico: Emmanuelli Inc.
- Comins Mingol, I. (enero de 2003). La ética del cuidado como educación para la paz. *Tesis Doctoral*. Universitat Jaume I, Castellón.
- Comins Mingol, I. (2008). *La ética del cuidado y la construcción de la paz*. (I. Editorial, Ed.) Barcelona: CEIPAZ.
- Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. (2006). <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>.
- Copple, C., & Bredekamp, S. (2009). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs, Serving Children from Birth through Age 8*. United States of America: National Association for the Education of Young Children.
- Corbacho Torres, E. (2004). *Piaget y el descubrimiento infantil de la mente*.
- Cortina, A. (2007). *Ética de la razón cordial educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. España: Ediciones Nobel, S.A.
- Damasio, A. R., & Damasio, H. (1992). Cerebro y lenguaje. *Investigación y ciencia*, 59 .
- Dávila Balsera, A., & Naya Garmedia, L. M. (2003). La infancia en Europa: Una aproximación a partir de la Convención de los Derechos del Niño. *Revista Española de Educación Comparada*(9), 83-133.
- De Vries, R., & Kohlberg, L. (1990). *Constructivism Early Childhood Education: Overview and comparison with other programs*. UNITED STATES OF AMERICA: NAEYC.
- deMause, L. (1974). *Historia de la Infancia*. London : Methuen.
- Departamento de Educación. (2002). <http://de.gobierno.pr/soy-maestro/171-soy-maestro/maestros-altamente-calificados/361-maestros-altamente-calificados#>.
- Departamento de Educación de Puerto Rico. (2015). [www.lexjuris.com/LEXLEX/Ley1999/lex_99149 .htm](http://www.lexjuris.com/LEXLEX/Ley1999/lex_99149.htm).
- Departamento de la Familia de Puerto Rico. (s.f.). (<http://www2.pr.gov/agencias/secretariado/Pages/SobreNosotros.aspx>).
- Dr. Heath, A., & Bainbridge, N. (2000). *Masajes para tu bebé*. Argentina: Atlántida S.A.
- Elkind, D. (2001). *The Hurried Child: Growing up too fast too soon*. Cambridge M.A.: Perseus.

- Epstein, A. S. (2007). *The Intentional Teacher: Choosing the Best Strategies for Young Children's Learning*. Washington, DC: Library of Congress.
- Estado Libre Asociado de Puerto Rico. (2004). (www.lexjuris.com/lexlex/Leyes2004/lexl2004079.htm).
- Estado Libre Asociado de Puerto Rico. (2013). *microjuris.com*.
- Estado libre Asociado de Puerto Rico Ley Número 79. (2004). www.lexjuris.com/lexlex/Leyes2004/lexl2004079.htm.
- Fogarty, R. (1997). *Brain compatible classrooms*. United States of America: Skylight Professional Development.
- Freire de Matos, I. (2002). *Eugenio María de Hostos para la Juventud*. Puerto Rico.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la Esperanza un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Argentina: Editores Argentina.
- Freire, P. (2009a). *Pedagogía de la Autonomía, Saberes necesarios para la práctica educativa*. Mexico, D. F.: Siglo XXI Editores, S.A. de C.V.
- Freire, P. (2009b). *La educación como práctica de la libertad*. México, D. F.: Siglo XXI Editores, S.A. de C.V.
- Freire, P. (2012). *Cartas a quien pretende enseñar*. Sao Paulo, Brazil: Editora olho d' agua, sao paulo.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Fuentes, S. G. (2008). La Filosofía de la Infancia: Acerca de la Experiencia, el Tiempo y el Juego. *X Congreso Nacional y II Congreso Internacional "REPENSAR LA NIÑEZ EN EL SIGLO XXI"*. Obtenido de www.feeye.uncu.edu.ar/web/X-CN-REDUEI/eje1/Fuentes.pdf
- Gagliano, R. (2007). Los lenguajes del cuidado y los cuidados del lenguaje. *Anales de la educación común*. Obtenido de servicios2.abc.gov.ar/.../archivosparadescargar/13_gagliano.pdf
- Gallager, K. C. (julio de 2005). Brain Research and Early Childhood Development, A primer for developmentally Appropriate Practice. *Young Children*, 60(4).
- García- Albea, J. E. (diciembre de 2003). Jerry Fodor y la modularidad de la mente. *Armario de Psicología*, 34(4), 505- 571.
- García García, E. (2001). *Mente y Cerebro*. España: Editorial Síntesis, S.A.

- García García, E. (2005). Teoría de la mente y desarrollo de las inteligencias. *Educación, Desarrollo y Diversidad, Volumen 8*, Páginas 5-54.
- García García, E. (2008). Neuropsicología y educación. De las neuronas espejo a la teoría de la mente. *Revista de Psicología y Educación, 1*(3), 69-90.
- García García, E. (2010). Competencias éticas del profesor y calidad de la educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Obtenido de [file:///C:/Users/Maria/Desktop/Competencias%2520eticas%2520del%2520profesor%2520REIFOP%2520\(1\).pdf](file:///C:/Users/Maria/Desktop/Competencias%2520eticas%2520del%2520profesor%2520REIFOP%2520(1).pdf)
- García García, E. (2010). Desarrollo de la mente: Filogénesis, sociogénesis y ontogénesis. En M. Maceiras, & L. Mendez (Edits.), *Ciencia e investigación en la sociedad actual*. Salamanca: San Estéban.
- García García, E. (2007). Teoría de la mente y ciencias cognitivas. En *Nuevas Perspectivas científicas y filosóficas sobre el ser humano*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- García García, E. (s.f.). Teoría de la mente y desarrollo de las inteligencias. *Dpto. Psicología Básica. Procesos Cognitivos.*, 1-58.
- García Pérez, J. (2010). Derechos del Niño. *Jornadas de Pediatría social de la Comunidad de Madrid*. Madrid. Obtenido de www.pediatría-social.es/documents.htm
- García García, E. (2008). *Neuropsicología y Educación. De las neuronas espejo a la teoría de la mente.*, 69-90.
- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente, la teoría de las inteligencias múltiples*. Santafé de Bogotá, D.C., Colombia : Fondo de cultura económica.
- Gardner, H. (2005). *Arte, mente y cerebro: Una aproximación cognitiva a la creatividad*. España: Paidós Surcos 12.
- Gazzaniga, M. (septiembre de 1998). *Investigación y Ciencia*, 15-19.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice, Psychological theory and women's development*. United States of America: Harvard University Press.
- Gilligan, C. (2013). El daño moral y la ética del cuidado. En Fundación Víctor Grifols i Lucas, *La ética del cuidado Carroll Gilligan*. Obtenido de <http://www.fundaciogrifols.org/es/web/fundacio/-/30-the-ethic-of-care#>
- Gilligan, C. (2013). *La ética del cuidado*. Barcelona, España: Fundación Víctor Grifols i Lucas. Obtenido de <http://www.fundaciogrifols.org/es/web/fundacio/-/30-the-ethic-of-care#>

- Ginsburg, H., & Opper, S. (1988). *Piaget's theory of intellectual development*. United States of America: Prentice Hall.
- Gobierno del Estado Libre Asociado de Puerto Rico. (s.f.).
(<http://www2.pr.gov/agencias/acuden/Pages/default.asp> x).
- Goffin, S., & Lombardi, J. (1994). *Speaking Out: Early Childhood Advocacy*. Washington, D.C.: Library of Congress Catalog.
- Goldin, D. (2001). La invención del niño: Digresiones en torno a la historia de la literatura infantil y la historia de la infancia. *Revista Latinoamericana de Lectura*, 260.
www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n2/22_02_Goldin.pdf
- Gómez Plata, M. (enero febrero de 2006). Los derechos de la infancia, entre miedos y crueldades. Notas sobre los riesgos sociales en la infancia. *El Cotidiano*, 21(135), 50-57.
- Gómez-Mendoza, M. A., & Alzate-Pedrahita, M. V. (2014). La infancia contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (1), 77-89.
- Gonzalez -Mena, J. (2013). What Works? Assessing infant and toddler play environments. *Young Children*.
- González R. Arnáiz, G. (1989). De la Ética como filosofía primera a la filosofía de la subjetividad en E. Levinas. *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*, 326-341. Obtenido de <http://revistas.ucm.es/index.php/ASHF/article/viewFile/ASHF8989110325A/5119>
- Goodman, K. (junio de 1990). El lenguaje Integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje. *Lectura y vida*, 5-13.
- Goodman, K. (2015). *Sobre la lectura, una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y la ciencia de la lectura*. Mexico, D.F.: PAIDOS.
- Goodman, K. S. (1989). *Lenguaje Integral*. Venezuela: Editorial Venezolana C.A. Avda.
- Guerra Palmero, M. J. (2009). Vivir con los otros y/o vivir para los otros. Autonomía, vínculos y ética feminista. *Lemata*, 1, 71-83.
- Guyton, G. (septiembre de 2011). Using toys to support infant- toddler learning and development. *Young Children*, 50-56.

- Halliday, M. A. (1979). *El lenguaje como semiótica social*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Hannaford, C. (2010). *Playing in the Unified Field Raising & Becoming, Conscious, Creative Human Beings*. Salt Lake City, Utah: Library of Congress Cataloging-in-Publication Data.
- Hannaford, C. P. (2005). *Smart Moves, Why learning is not all in your head*. United States of America: Great River Books.
- Herrera Pérez, M. d., Becerril Rocha, R., Montesinos Jiménez, G., & Cruz Corchado, M. (1999). El llanto en el recién nacido y lactante. *Revista Mexicana de Enfermería Cardiológica*, 7(1-4), 61-67.
- Heward, W. L. (2000). *Exceptional Children An introduction to Special Education*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Houdé, O., & Meljac, C. (2001). *El espíritu Piaget, Homenaje internacional a Jean Piaget*. Madrid, España: Editorial Popular.
- Jensen, E. (2005). *Teaching with the brain in mind*. Alexandria, Va. United States of America: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Jensen, E. (1998). *Teaching with the brain in mind*. Alexandria, Va. United States of America: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Jonas, H. (2004). *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. España: Herder Editorial.
- Kandel, E., Schwartz, J. H., & Jessell, T. (1998). *Neurociencia y conducta*. Madox: Prentice Hall.
- Karmiloff, & Karmiloff-Smith, A. (2005). *Hacia el lenguaje: El desarrollo en el niño*. Mejia Lequerica, Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- Knox, J. (2013). Feeling for' and 'feeling with': developmental and neuroscientific perspectives on intersubjectivity and empathy. *Journal of Analytical Psychology*, 491-509.
- Kohl de Oliveira, M. (1998). Pensar la Educación: Las contribuciones de Vigotsky. En Castorina Jose Antonio, Ferreiro Emilia, Kohl de Oliveira Marta, & Lerner Delia, *Piaget- Vigotsky: contribuciones para replantear el debate* (págs. 45-68). Mexico: Paidós.

- Krishnamurti, J. (1972). *La educación y el significado de la vida*. Mexico: Orion.
- Laboratorio de Infantes y Maternales Universidad de Puerto Rico, Río Piedras . (2015). *uprrp.edu*.
- Lally, R. (December de 2013). The human brain's need for a "social womb". *For our babies Campaign*. Obtenido de forourbabies.org
- Lally, J. R. (Jan-Mar de 2012). Want Success in School? Start with babies! *KAPPA DELTA PI RECORD*, 10-16.
- Las nodrizas: Historia de la lactancia materna. (2013). Obtenido de <http://www.bing.com/videos/search?q=las+nodrizas%3e+historia+de+la+lactancia+materna>.
- Legorreta, D. (2005). *Vivir plenamente, Hacia el equilibrio y la calidad de vida*. Bogotá, Colombia: Editorial Norma, S.A.
- Levinas, E. (1982). El diálogo. En Levinas, *DE Dieu qui vient à l'idée*.
- Levinas, E. (1994/2006). *Los imprevistos de la historia*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- Ley #3 Estado Libre Asociado de Puerto Rico. (1955). www2.pr.gov/agencias/secretariado/Licenciamiento/Documents/Base.
- Ley de protección de madres obreras Estado Libre Asociado de Puerto Rico. (1942). (www2.pr.gov/.../Leyes/Maternidad/LeyNúm.3-1942.pdf) (www.lexjuris.com/LEXMATE/Laborales/lex1942003.htm).
- Ley para la creación de centros de cuidado diurno para niños en el gobierno, Estado Libre Asociado de Puerto Rico. (1999). www.pr.gov/.../3B64ADD4-C95E-4AAB-8EB1-F26C8E-DADF38/0/LeyNum84.pdf.
- Ley para la implantación de la Política Pública para la Niñez Temprana, Estado Libre Asociado de Puerto Rico. (2008). <http://www.lexjuris.com/lexlex/Leyes2008/lexl2008093.htm>.
- Ley para la seguridad, bienestar y protección de menores en Puerto Rico, Estado Libre Asociado de Puerto Rico (2011). (www.lexjuris.com/lexlex/Leyes2011/lexl2011246.htm).
- Ley para reglamentar la extracción de leche materna en Puerto Rico. (16 de diciembre de 2000). <http://www.lexjuris.com/lexlex/leyes2000/lex2000427.htm>.
- Liga de la leche Internacional. (s.f.). (http://www.lli.org/lang/espanol/ncvol14_2_02.html). .

- López Alonso, M. (2011). *El cuidado: Un imperativo para la bioética*. España: Unión de Editoriales Universitarias Españolas.
- Lothrop, H. (1999). *La lactancia natural, Guía práctica sobre la manera de amamantar a tu bebé*. Barcelona, España: Ediciones Oniro, S.A.
- Luzuriaga, L. (1991). *Pedagogía*. Argentina: Losada, S. A. .
- Maliandi, R. (2004). *Ética: conceptos y problemas*. Argentina: Editorial Biblos.
- Marion, M. (2011). *Guidance of young children*. Boston: Pearson.
- Mendoza Bas, M. L. (1997). *Modelo Curricular para el desarrollo integral de los maternos: Actividades para su educuidado*. Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico.
- Michnick Golinkoff, R., & Hirsh-Pasek, K. (2000). *How babies talk, The magic and mystery of language in the first three years of life*. United States of America: Plume Book Penguin Group.
- Molina Iturrondo, Á. (1999). *Leer y escribir con Adriana, La evolución temprana de la lecto escritura en una niña hasta los 6 años*. San Juan, Puerto Rico: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Moneta, M. E. (2014). Apego y pérdida: Redescubriendo a John Bowlby. *Child Pediatric*, 85, 265-268.
- Montessori, M. (2004). *La mente absorbente*. Mexico: Diada. Obtenido de (file:///C:/Users/Maria/Desktop/ mente_ absorb ente _ montessori.pdf).
- Moratalla, A. D. (2010). Responsabilidad y diálogo en Levinas: Reflexiones para una ética del cuidado y la solicitud. *Revista Iberoamericana de Personalismo Comunitario*(13), 14-19.
- Moreno Zavaleta, M. T., & Granada-Echeverri, P. (2014). Interacciones vinculares. *Revista latinoamericana ciencias sociales de niños y juventud*, 121-139.
- Muth, J. J. (2003). *Las Tres Preguntas*. U.S.A.: Scholastic, Inc.
- Noddings, N. (1996). The Cared-For. En Gordon, Suzanne, Berner, Patricia, & Noddings, Nel (Edits.), *Caregiving* (págs. 21 - 39). United States of America: University of Pennsylvania Press.
- Noddings, N. (1996). The Caring Professional. En Gordon, Suzanne, Benner, Patricia, & Noddings, Nel (Edits.), *Caregiving* (págs. 160-171). United States of America: University of Pennsylvania Press.
- Noddings, N. (1998). *Philosophy of education*. United States of America: Westview Press.

- Noddings, N. (1999a). Educating teachers for the next century: Rethinking practice and policy. En Gary A. Griffin, *The Education of Teachers, 98th yearbook of the NSSE Part I*. Chicago: Chicago Press.
- Noddings, N. (1999b). *Philosophy of emotions, Thinking, feeling and moral imagination*. United States of America: Editors Peter A. French, Howark K. Wettstein.
- Noddings, N. (2005). *The Challenge to care in schools, An alternative Approach to education*. Teachers College, Columbia University.
- Noddings, N. (2005). What does it mean to educate the whole child? *Educational Leadership*, 63(1), 1 - 5.
- Noddings, N. (2009). *La educación moral, Propuesta alternativa para la educación del carácter* (1st.ed.). Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Noddings, N. (2012). The Language of Care Ethics, *Caring Essential. Knowledge Quest*, 52-56.
- Noddings, N. (2013). *Caring a relational approach to ethics and moral education*. United States of America: University of California Press.
- Oficina de Ética Gubernamental de Puerto Rico. (2013-2014). Revista para el Desarrollo del Pensamiento Ético. *Ethos Gubernamental*, vi.
- Oficina de Ética Gubernamental de Puerto Rico. (2013-2014). <http://eticapr.com/revista-ethos-gubernamental>.
- ONU. (1959). [oas.org/dil/esp/Declaración de los Derechos del Niño](http://oas.org/dil/esp/Declaración%20de%20los%20Derechos%20del%20Niño).
- Owens, R. E. (2006). *Desarrollo del lenguaje*. España: Pearson Prentice Hall.
- Owockin, G., & Goodman, Y. (2002). *Kidwatching documenting children's literacy development*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Palacio, M. (2013). La posición de Levinas en el giro hermeneúico: el lenguaje como ética. *ARETE La Revista de Filosofía*, XXV(1), 134-152.
- Papalia, D. E., & Wendkos, O. S. (1998). *Psicología del Desarrollo*. Colombia: Mc Graw -Hill Interamericana, S.A.
- Papalia, D. E., Wendkos, O. S., & Duskin, F. R. (2010). *Desarrollo Humano*. Mc Graw Hill.
- Parodi, L. M. (2002). *Educación Especial y sus servicios, Principios Métodos y Aplicaciones*. San Juan, Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas Inc.
- Pavez Soto, I. (1992). Sociología de la infancia: Las niñas y los niños como actores. *El niño como sujeto y objeto: ideas sobre el programa de*

- infancia en el Centro europeo de Viena, Infancia y sociedad*(15), 169 - 186.
- Pavez Soto, I. (2012). Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*(17), 81 - 102.
- Pérez Alonso Jeta, P. M. (Diciembre 1998). El desarrollo emocional infantil (0-6): Pautas de educación. *Ponencia presentada en el Congreso de Madrid*, (págs. 1-29). Madrid.
- Pérez Alonso-Geta, P. M. (2007). *El brillante aprendiz, Antropología de la educación*. España: Editorial Ariel, S.A.
- Pérez Alonso-Geta, P. M. (2008). *El niño de 0 a 3 años: Pautas de Educación*. España: Ediciones SM, 2005.
- Piaget, J. (1999). *De la Pedagogía*. México, D.F.: Editorial Paidós Mexicana, S.A.
- Piaget, J. (2001). *El Espíritu Piaget*. Madrid, España: Editorial Popular.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1997). *Psicología del niño*. Madrid: Ediciones Morata.
- Polo, L. (1999). "La Amistad en Aristóteles". *Anuario Filosófico*(32), págs. 477-485.
- Estado Libre Asociado de Puerto Rico. (1942). www2.pr.gov/.../Leyes/Maternidad/LeyNúm.3-1942.pdf .
- Ley 084, Estado Libre Asociado de Puerto Rico. (1999). www.pr.gov/.../3B64ADD4-C95E-4AAB-8EB1-F26C8E DADF38/0/ Ley Num84.pdf.
- Registro Federal. (1996). <http://www.gpo.gov/fdsys/pkg/FR-1996-10-07/pdf/96-25720.pdf>.
- Reglamento para el Licenciamiento y supervisión de establecimientos para niños, Estado Libre Asociado de Puerto Rico. (1992). , <http://www.lexjuris.com/reglamentos/lexfamilia.htm>.
- Reglamento para el licenciamiento y supervisión de establecimientos para niños en Puerto Rico. (1992). <http://www.lexjuris.com/reglamentos/lexfamilia.htm>).
- Richards, M. (1979). *El bebé y su mundo, La psicología y tú*. México 4,D.F.: HARLA,S.A. de C.V.
- Rizzolatti, G., & Sinigaglia, C. (2006). *Las neuronas espejo, Los mecanismos de la empatía emocional*. Barcelona, España: Paidós Ibérica, S.A.

- Rodríguez Arocho, W. C. (2006-2007). El constructivismo : Una invitación al análisis de sus antecedentes, vertientes y críticas. *Pedagogía*, 39.
- Rodríguez De Guzmán, N., García, E. M., & Gorriz, A. B. (s.f.). *¿Cómo se estudia el desarrollo de la mente?* Obtenido de Public Edicions: <http://www.uji.es/bin/publ,edicions/jfi8/psi/20.pdf>
- Rojas, P. (2000). La ética del lenguaje: Habermas y Levinas. *Revista de Filosofía*, 3a época, XIII(23), 35-60.
- Romero Sánchez , E., & Pérez Morales, C. (2012). Aproximación al concepto de responsabilidad en Levinas: Implicaciones educativas. *Bordón*, 4(64), 99-110.
- Romero Sánchez, E., & Gutierrez Sánchez , M. (2011). La idea de responsabilidad en Levinas: Implicaciones educativas. *XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación*, (págs. 1-12). Barcelona, España.
- Ruiz, D. (2003). *La alfabetización temprana en el ambiente preescolar, Nuevas perspectivas para aprender a leer y escribir*. Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico.
- Sáez Vega, R. J., & González Robles, A. E. (2015). *En voces de maestras: la transformación de prácticas educativas hacia la pedagogía del lenguaje integral*. Río Piedras: Universidad de Puerto Rico.
- Sánchez Amaya, T. (2013). El cuidado esencial: Una propuesta ética de actualidad. *Revista Quaestiones Disputatae Temas en Debate*(12), 31-46.
- Sánchez Cuesta, M. (2001). *La ética de los griegos*. Madrid: Ediciones Clásica.
- Santamaria Plascencia, A. L. (2012). La Responsabilidad Ética. 193-198.
- Santiago Antonio, Z. (2007). Los niños en la historia, Los enfoques historiográficos de la infancia. *Takwá* (11-12), 31 - 50.
- Santos Sacristán, M. (2002). Los inicios de la protección de la infancia. *Cuadernos de Historia Contemporánea* (1873-1918), 24, 209-232. Obtenido de www.um.es/.../Losiniciosdelaproteccióninfancia.pdf: <http://www.um.es/ixcongresoaehe/pdfB3/Los%20inicios%20de%20la%20proteccion%20infancia.pdf>
- Savater, F. (2000). La educación es el momento adecuado de la ética. ¿De qué sirve la ética para los jóvenes? *EDUCERE La Revista Venezolana de Educación*, IV (11), 215-226.

- Savater, F. (2002). *Ética y Ciudadanía*. España: Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- Scholz, K., & Samuels, C. (1992). Bathing and massage Intervention with fathers, behavioural effects 2 weeks after birth of the first baby: The Sunraysa Ausgrtralia Intevention Project. *International Journal of behavioural Development*, 15(3).
- Schore, A. (2014). The most important years of life: our begginings, video. Oslo Norway: David Geffen School of medicine. Obtenido de [wn.com/Allan_Schore](http://www.com/Allan_Schore)
- Secretariado Departamento de la Familia, Puerto Rico. (1955). Licenciamiento. Obtenido de www2.pr.gov/agencias/secretariado/Licenciamiento/Documents/Base.
- Silva Lee, A. (2010). *Seguir el vuelo de un pájaro*. Puerto Rico: Fundación Luis Muñoz Marín.
- Singer, J. (2007). The Brazelton Touchpoints Approach to Infants and Toddlers in Care: Foundation for a Lifetime of Learning and Loving. *Dimensions*, 35(3), 4-9.
- Smith, A. B. (1996). Early Childhood Educare:Programs which care and educate. En *Childhood Education: International Perspectives* (págs. 89-103). Obtenido de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED403053.pdf>
- Smith, F. (1986). *El club de los que leen y escriben*. Ed. Aique, Bs. edu.edomex.gob.mx/WSLeer/Docs/Reflex_01_El_club_de_los_que_leen.pdf
- Soler Guillem, M. (2014). Posiciones éticas: entre el cuidado de si y el prójimo. Ethical stances: between the self-care and the other. *Isegoria. Revista de Filosofía Moral y Política* (51), 793-807.
- Tarlow, B. (1996). Caring: A negotiated process that varies. En Gordon S., Berner P., & Noddings N., *Caregiving: Readings in Knowledge and Practice* (págs. 56-82). University of Pennsylvania Press.
- Tolchinsky, L. (1996). Más allá de la modularidad de Anette Karmiloff Smith o cómo hacer de la psicología del desarrollo una ciencia relevante. *Anuario de Psicología* 69, 199-211.
- Trister Dodge, D., Laura Dombro, A., & Gosselin Koralek, D. (1991). *Caring for Infants and Toddlers*. Washington D.C., United States of America: Teaching Strategies, Inc.
- Tryphon, A., & Voneche, J. (2000). *Piaget-Vigotsky la génesis social del pensamiento*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós SAICF.

- UNICEF. (2013). *Estado Mundial de la Infancia*. Obtenido de www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/EMI_2013.pdf
- Vásquez, M. L. (2006). Aproximaciones a la creación de competencias culturales para el cuidado de la vida. *Investigación y Educación en Enfermería*, 24, 136-142.
- Vázquez Verdera, V., & López Frances, I. (2011). La ética del cuidado permite construir un currículo escolar que no ensalza la independencia ni la violencia. *Revista de Filosofía*, 167-172.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society, The development of higher psychological processes*. London: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje, Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Editorial Paidós.