

Entre el cielo y la tierra: El cuidado nos sostiene

María Isabel Losada Duque

Universidad del Valle

Facultad de Psicología

Programa de Primera Infancia

Liliana Betancourt

Santiago de Cali, Colombia

15 diciembre de 2025

Tabla de contenido

Introducción.....	3
Capítulo I: Del “cielo a la tierra”, entre la educación y la protección.....	4
1. Un cielo con una sola estrella	4
2. Aterrizaje en la tierra de mis raíces: Salida del contexto educativo.....	15
3. La tierra pedía ser arada antes de los cultivos: Del sueño a la pesadilla.....	35
4. Educar y proteger. Un asunto de cuidado.....	38
Capítulo II. Entre técnica y vínculo: sembradora de dos mundos.....	41
1. Abordaje #1: Un portal que habilita el ser.....	41
2. Abordaje #2: Todos necesitamos un recetario	51
2.1 Recopilación de un recetario colectivo.....	51
2.2 Recetario Comunitario Donado de Esencia y Memorias de Cuidadoras.....	56
3. Abordaje #3: Experiencias de cuidado y sostén para cuidadoras.....	62
3.1 Una voz necesaria y muy elocuente.....	62
3.2 Merienditas y cuidados para el alma.....	65
Capítulo III. Viajera mundana de ambos mundos.....	67
1. El cuidado: subalterno de la educación en la escuela.....	67
2. El cuidado en la protección: una necesidad atendida por muchas manos.....	71
3. Entre mi jugadora ideal y la real.....	74
4. Puentes de diálogos alrededor del cuidado.....	75
Conclusiones	78
Referencias	79

Introducción

En este trabajo se sistematiza mi experiencia de práctica como Profesional de Primera Infancia, llevada a cabo atípicamente en dos contextos distintos a los que tuve la privilegiada oportunidad de conocer en sus dinámicas cotidianas. Por un lado, un escenario de Educación Inicial en el sector privado de la ciudad, y por el otro; un escenario de protección infantil operador del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. El contraste entre estos dos escenarios desembocaron en una pregunta alrededor del cuidado en la primera infancia, perspectiva desde la cual me situé en ambos contextos y al mismo tiempo implicó retos desde distintas aristas; por un lado las prioridades de la educación y por el otro la idoneidad del perfil del cuidador en contextos de protección. Dicha pregunta fue ¿de qué manera fortalecer las prácticas de *cuidado integral* para las primeras infancias en dos escenarios de desarrollo distintos; uno de protección y uno de educación?

La posibilidad de escribir desde una perspectiva etnográfica sobre el desarrollo, altibajos y resultados de dicha práctica, me permitió elaborar conocimiento en dos vías paralelas; el de los campos de mi formación académica y, el de mi propia identidad integrada a mi hacer y ser profesional. Mis motivaciones personales hablaban sin darme cuenta y el poder restituir y reconocerlo me aperturó reflexiones que me aportaron a la integralidad de mi profesión.

Capítulo 1. Del “cielo a la tierra”, entre la educación y la protección

1.1. Un cielo con una sola estrella

Había llegado el momento de mis prácticas como profesional en primera infancia (PPI) y opté por el contexto educativo para llevarlas a cabo. De entrada no fue una decisión fácil pues en ningún momento de mi formación me visualicé en un contexto de esta naturaleza. Sin embargo, sabía que es allí donde cada vez más las vidas de los niños confluyen, por lo que nuestro rol debía caber o encontrar un lugar en el; dado que seguimos teniendo un perfil indefinido; entre el del psicólogo y el licenciado es la ubicación que le había dado a mi rol para poder hacerme una idea de mi ser y hacer en estas prácticas que me aguardaban.

Mi primer encuentro con el jardín infantil privado que había elegido había sido más que satisfactorio. La oferta educativa y de cuidado del jardín y, el perfil ocupacional me convocaba como profesional en cada palabra con que los describían; tanto que cuando la directora preguntó si me interesaba ser maestra jardinera le respondí sin titubear que sí, porque el perfil implicaba un alto nivel de sensibilidad para el cuidado de los niños y un reconocimiento de estos como sujetos de derechos especiales en la sociedad. En Colombia, la legislación vigente reconoce a los niños, niñas y adolescentes como sujetos titulares de derechos, lo que implica que el Estado, la sociedad y la familia deben garantizar el ejercicio, la protección y el restablecimiento de esos derechos bajo el principio del interés superior del niño (Código de la Infancia y la Adolescencia, Ley 1098 de 2006).

Pensaba entonces, que ahí iba a poder acompañar a los niños y las niñas desde mis saberes y la sensibilidad que durante toda mi formación había podido dar lugar en mí, y en especial, pensaba en lo mucho que aprendería del hacer real de maestras sensibles con una experiencia enriquecida en ese jardín.

La planta física era envidiable; un amplio espacio campestre y múltiples escenarios para arte, lectura, cocina, recreación, etc. Desde el primer momento que crucé los grandes muros y el portal se había destellado ante mí un potencial enorme de ser habitado por los niños. Malaguzzi (1998) defendía que el ambiente del centro educativo actúa como un “tercer

maestro”, por lo que debe estar diseñado de manera flexible y estética para estimular la exploración, la creatividad y las interacciones sociales de los niños.

Pensaba como esos espacios y sus dotaciones portaban un potencial altísimo para el desarrollo integral de los niños, ese del que tanto me habían dicho que como profesional debía trabajar por su garantía en las primeras infancias. En la educación inicial, el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio se reconocen como actividades rectoras, en tanto constituyen las formas naturales mediante las cuales los niños construyen conocimiento, expresan emociones, se relacionan con otros y otorgan sentido a su experiencia en el mundo (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2014).

Unas semanas después, la obra de teatro ofrecida durante una larga celebración de aniversario del jardín, narraba la historia de vida de la directora, en la que se sintió llamada a crear ese jardín infantil, un lugar para “...*cuidar la pureza de todo ser*”, expresado así en la obra. Sueño que además, se enmarcaba fielmente en referentes del jardín infantil como su *visión*; en la que se proyecta aportar al desarrollo integral de los niños, las niñas y sus familias. Sus *principios y valores* como el respeto y la honestidad, que buscan ser fomentados desde lo vivencial y en contacto con la naturaleza, y en especial, en su *misión*: “*Formar niñas y niños con corazón y conciencia para la vida desde un aprendizaje vivencial y significativo con el arte, la naturaleza, la ciencia, el juego, el movimiento, el lenguaje y hábitos de alimentación sana...*”. De nuevo, así como en la descripción de la oferta en la entrevista por la que había pasado, lograba identificar a los niños como el horizonte de sentido del jardín infantil.

Sin embargo, las reiteradas referencias a la directora me hacían preguntarme por su naturaleza pues, referencias concretas como su casa justo en medio del jardín, una estatua grande de sí misma junto a una de las piscinas, su retrato plasmado en cada lado lateral de su escuela móvil (un camión dotado para experiencias pedagógicas) y, su nombre integrado en el del jardín; no reflejaban el lugar protagónico del público objetivo de un jardín infantil, no veía ahí, a los niños y niñas como protagonistas de la oferta.

Sumando a esto, tanta pulcritud, orden y calma en el ambiente eran estridentes considerando que me hallaba en un lugar repleto de niños ¿dónde estaban los visos de caos inherente a las infancias? Todo estaba en su sitio, no se oían casi las voces y mucho menos los gritos de los niños. Me preguntaba ¿cómo es posible mantener tanto orden mientras se ocupan del cuidado y acompañamiento de tantos niños (entre tres meses y seis años aproximadamente)? -Tal vez llegué a la hora tranquila y silenciosa, pensaba. Pero, otro día acompañando al grupo de niños de pre-jardín II (entre cuatro y cinco años), aquel grupo que me asignaron acompañar durante mi práctica ahí; fue testigo más de cerca de grandes esfuerzos por mantener un ambiente notablemente controlado y en armonía.

Ese día, en que muchas familias estaban en el jardín por motivos de la celebración de su aniversario; los niños no debían intersectarse con las familias, y si ocurría, debíamos hablar en susurros y caminar en puntitas de pies para no molestarlas. Más tarde, durante el espacio y tiempo para trabajo motor jugamos a la lleva, pero los niños no podían gritar, y mucho menos nosotros los adultos, lo cual resultó ser muy difícil de evitar y la maestra Linda estaba evidentemente preocupada advirtiéndolo a los niños que no podíamos seguir jugando si gritábamos; entre gritos, advertencias y esfuerzos por gritar menos, el tiempo de la experiencia terminó. En ese momento, la maestra dió un profundo y largo suspiro.

Aquel día todos los parámetros por la presencia de las familias irrumpieron la experiencia cotidiana de los niños de tal forma que no pudieron jugar a la lleva en plenitud. jugar a la lleva sin gritar por la adrenalina de ser atrapado o congelado no era coherente; sus cuerpos escapaban de otros y necesitaban liberar la tensión. El costo de ese control probablemente se traducía en mayor tensión contenida en el cuerpo y menos disfrute del juego. En el juego de persecución el cuerpo experimenta y gestiona el miedo, la excitación y el placer, siempre que exista un otro que sostenga el juego sin invadirlo ni abandonarlo (Calmels, 2018).

Estas dinámicas atendían a lo que se privilegiaba mostrar a las familias, me preguntaba ¿por qué se les intentaba mostrar un ambiente tan controlado y armónico?, pese a privar a los niños y las niñas de sus cualidades inherentes, como la manera en que jugaban

o donde comían y compartían regularmente sus alimentos. Percibía un esfuerzo notable por ello; pues cuando veía a varias maestras intentando contener a sus grupos de niños a cargo, coincidía con muchos ceños fruncidos y solicitudes agudas, de silencio y prudencia. Lo único claro era que no guardaba una relación con el discurso inicial del jardín infantil que prioriza las necesidades y experiencias de los niños.

Aunque en los días de la celebración de aniversario del jardín hubo más familias que de costumbre, la presencia de familias era recurrente; casi a diario la oferta se exponía a familias interesadas en inscribir a sus hijos en el jardín y así, a diario también eran consistentes formas de un control excesivo de los comportamientos de los niños, a quienes generalmente se les demandaba formas uniformes de ser y hacer.

En el jardín la autonomía de los niños era una prioridad por lo que se les demandaba, entre otras cosas, hacerse cargo de su propio cambio de ropa sin ayuda de los adultos; aportando confianza sobre aquello que son capaces de hacer. Según Pikler (2020), al no intervenir constantemente, los niños desarrollan su capacidad de resolver problemas, perseverar y actuar por iniciativa propia, reduciendo su dependencia emocional y/o física del adulto, favoreciendo su autoestima y el reconocimiento de sus propias capacidades.

Sin embargo, en varias ocasiones algunos niños expresaban su angustia por lo retador que llegaba a ser la exigencia de ponerse las medias y los zapatos o cambiarse de ropa por si mismos, lo que hacía incluso que se predispusieran a la angustia; como cuando Valeric me buscaba constantemente en medio del taller de música, preguntándome varias veces, si yo lo ayudaría a ponerse de nuevo las medias, porque sino se quedaría solo. A Valeric tal angustia lo sacaba del momento presente en que cantábamos y bailábamos al son de la guitarra del maestro tallerista. Así que empezaba a preguntarme si más allá de las conquistas motoras y autónomas, sería necesario visibilizar otras necesidades como la de sentirse acompañados en el proceso de aprender a ponerse las medias hasta que la frustración sea un poco más tolerable. Bruner (1986) plantea que el aprendizaje se favorece cuando el adulto ofrece

apoyos ajustados que permiten al niño realizar tareas que aún no puede llevar a cabo de manera autónoma.

Sumada a esta última, la contención física y la atención focalizada de los niños y las niñas eran otras de las prioridades más recurrentes en las prácticas cotidianas del jardín; la maestra acostumbraba usar la expresión “Colitas a la pared” u otras superficies; “la colita” de los niños debía permanecer siempre en la pared, el murito, el tronco, o cualquier superficie cercana durante algunos ofrecimientos y los momentos de espera en la rutina o, al menos, eso se pretendía porque igual de recurrente eran las resistencias de las infancias; pues, gracias al cielo, era muy difícil convencer a los niños de quedarse estáticos, sin correr, sin gritar y sin jugar espontáneamente. Lo que desembocaba en reacciones de malestar de los adultos cuidadores, expresadas en ceños fruncidos, respiraciones profundas o llamados de atención y vuelta a la calma tan pronto como fuese posible. Dejando muy poco margen para el caos; ese que aparece en *la pureza* de más de un ser que habitaba este lugar.

En momentos así un sentimiento de identificación afloraba en mí, pues recordaba cuando cuidaba a mi hermana menor y lo mucho que me irritaba “su desorden para jugar”; todo lo que ella tenía que mover afuera me des-acomodaba a mí y con el mismo ceño fruncido le exigía ser “ordenada” para jugar. Janin (2011) sostiene que los adultos tienden a sentir molestia frente al comportamiento naturalmente inquieto de los niños, cómo moverse mucho o no seguir instrucciones con facilidad, no tanto por una conducta patológica en sí, sino porque esas acciones van contra las normas adultocéntricas y muestran una resistencia visible a las expectativas impuestas. Lo que se sanciona habitualmente no es el movimiento en sí, sino la oposición que el niño ejerce al orden y control que el adulto pretende. Esta incomodidad refleja más una incapacidad para tolerar la diferencia y las demandas del niño que un déficit en el menor.

Estas necesidades y rasgos adultos marcando el compás de los ritmos y las formas de acompañamiento adulto en el jardín y, “...cuidar la pureza de todo ser” como horizonte de sentido; no estaban siendo compatibles pues ¿cómo cuidar algo que no se permite que emerja o tenga un lugar?

Y es que además del control de los cuerpos y del hacer, también se pretendía en ciertas prácticas la contención del ser y el sentir.

El día internacional del libro, Tobías llevó su favorito y lo expuso como le había sido solicitado, diciendo que lo que le gustaba de su libro es que el personaje principal tenía mucha furia y explotaba. Ante esto la maestra preguntó a los demás si los niños podían sentir furia y acto seguido, ella misma contestó señalando que la furia no era un sentimiento de los niños, se podían enojar o sentir algo de rabia, pero no furia. Los demás niños se quedaron en silencio, pero Tobías sostenía la necesidad de que la furia pudiese existir, pues de hecho, la niña personaje del libro la sentía, pero la maestra reiteraba su mensaje sobre el sentimiento inaceptable, pese a que el libro llevado por Tobías nombraba la Furia.

Según Bettelheim (1994), los niños se identifican con los personajes de los cuentos como una forma de elaborar conflictos internos. Y en este caso, sea por lo que fuere Tobías había decidido compartir un poco de él a través de la exposición de su libro, pero la maestra se apresuró a poner sobre ese poquito de él, un poquitico de ella o, al menos un poquitico de lo que ella probablemente pensaba que era más adecuado... yo me preguntaba ¿Tobías necesitaba ser corregido o necesitaba ser reconocido?

Por otro lado, los aprendizajes formales y pragmáticos de la mano del desarrollo intelectual también condicionaban las relaciones y las experiencias “de juego” con los niños. Se les demandaba prestar atención a contenidos temáticos si al final querían jugar, o memorizar con eficiencia una coreografía para la gran presentación del jardín, si querían ser los mejores y que sus familias los vieran hacerlo realmente bien en el escenario.

En las clases de inglés. La maestra disponía ambientación llamativas, sobre las que los niños se abalanzaban al verlas, ante lo cual, ella restringía el acceso solo hasta después de la clase.

El escenario parecía ser de juego, pero estaba siendo usado enfáticamente como el recurso para focalizar la atención de los niños, la ambientación que parecía de juego no estaba planificada para aprender a través de él, sino para manipular a los niños y las niñas

durante la experiencia de aprendizaje formal, pues sólo jugarían si prestaban atención sostenida a los contenidos temáticos.

En momentos como esos me sentía en un detrás de cámaras y me preguntaba cuando iba a terminar, para así poder dar lugar a una lectura más justa de lo que cada niño y niña sí era, en sus singularidades y formas infantiles, y no en función de las expectativas de los adultos y la generalidad en que estaba teniendo lugar el designio de sus cualidades. La consideración del desarrollo *integral* estipulado en la visión y oferta de la institución la veía reducida al desarrollo intelectual y motor siempre bajo la inspección y objetivos pedagogizantes.

Me había subido en las nubes del mismísimo cielo que me habían vendido, y mientras intentaba flotar sobre ellas me había fundido en cada una, hasta no tener de donde agarrarme, cayendo fuertemente sobre una pregunta punzante que retumbaba en mis oídos *¿Dónde estaban las personas dispuestas a la relación, al vínculo y al encuentro genuino con los niños?* Las buscaba incansablemente en los perfiles de los agentes educativos que acompañaban a los niños y las niñas, pero cada vez me des-encontraba como PPI, ya no sentía tal identificación con ese perfil que en principio parecía tener lugar en el jardín, ya no me convocaba ser maestra jardinera ahí. Había maestras y talleristas a imagen y semejanza de objetivos pedagógicos dentro planeaciones rígidas que no me permitían verlos en relaciones más orgánicas con los niños donde estos pudieran encontrarse porque se había dispuesto la posibilidad de ser leídos por alguien.

Estando menos elevada, me detuve a pensar en cómo desde la directiva del jardín se perfilaba al personal a través de restricciones para estar y ser parte de este, como el uso de celulares durante las jornadas, por lo que al entrar cada día el celular de todo el personal debía ser guardado en la recepción; pues de esta forma podían estar más enfocados en sus funciones, entre muchas otras exigencias para homogeneizar los cuerpos, gestos e identidades de los adultos. Todas estas predisposiciones por parte de la directiva del jardín se sustentaban en el intento por salvaguardar un entorno saludable y cuidado para los niños.

Siendo estas las condiciones necesarias para poder tener un lugar en el equipo de profesionales.

La búsqueda del por qué de todos esos márgenes en que debíamos caber, no sólo los niños, sino también los maestros, y en mi caso las practicantes, siempre desembocaron en la directiva del jardín. Aunque reconocía el valor de llamar a los niños por su nombre completo, me causaba mucha curiosidad no hallar nunca el uso de los diminutivos tan característicos de nuestra cultura y de los gestos afectivos hacia los niños. Así que decidí indagar con la maestra a la que acompañaba, le pregunté ¿por qué nunca se solían usar los diminutivos para referirse a los niños? A lo que ella me respondió que a la directora no le gustaba. De manera similar, se me respondió respecto a las otras restricciones, no había “porqués”, siempre había *un por qué*.

Dónde quedaban tantas formas diversas y preconcepciones que los adultos que convergíamos en el jardín, forjamos y ya portábamos mucho antes de llegar ahí *¿Cómo se posicionan las agentes educativas y talleristas cuando antes de entrar al jardín deben dejar en la puerta sus identidades?* Las referencias constantes para el ser y hacer, que había podido constatar durante la experiencia en el jardín, desembocaban una y otra vez en los lineamientos y las concepciones de la directiva.

Dos pájaros de un solo tiro

Como PPI necesitaba encontrar formas de posibilitar la emergencia y el reconocimiento de las identidades de los niños y las niñas y que, a su vez, me habilitaran a ser PPI, lo que al mismo tiempo implicaba ser María Isabel, aspecto difícil en el marco real institucional. Los niños no disponían de un tiempo en el que pudiera emerger el juego espontáneo, un juego que fuera en sí mismo el objetivo y no un medio. Tenía claro que ellos necesitaban jugar, sé que el juego es inherente a las infancias sea cual sea el contexto pero, me refiero a ellos porque su resistencia a las restricciones incesantes del día a día ante sus juegos, fue la fuente e inspiración de la bebé para disponer mis abordajes preliminares como practicante de PPI en ese jardín.

La suspensión del tiempo y el espacio necesarios para jugar serían mi escudo para habilitar a los niños a *ser* o a expresarse en uno de sus múltiples lenguajes, y a mí, las normas específicas y diferenciadas del juego me permitirían transgredir las de la realidad del jardín, esas que limitaban tanto a las maestras como cuidadoras, con prioridades alrededor del desarrollo intelectual y motor y el acompañamiento con sumo control.

En una experiencia en el tiempo de trabajo motor, el maestro tallerista provocaba a los niños y niñas a entrar en un juego en el que ellos eran un equipo a cargo de construir un castillo y sucesivamente muchas barreras protectoras para evitar que el Ogro del bosque lo destruyera; esto capturó su atención de forma muy efectiva. En medio de la experiencia en la que el tallerista hacía el rol del Ogro con su voz grave y atractiva para los niños, pude observar varias interrupciones en las que los niños y el maestro debían salir de la ficción para atender la realidad; con su voz de tallerista les indicaba lo que seguía y debían hacer. Dichas consignas obedecían a objetivos preestablecidos respecto a las conquistas motoras y cognitivas de los niños, que la maestra iba anotando en una libreta.

De esta forma, había podido percatarme de varias propuestas en las experiencias de trabajo motor, en las que el tallerista aportaba elementos muy significativos a la vivencia del juego, como la encarnación de roles y la imaginación, constituyéndose como un líder, pero en especial, como un jugador que con su cuerpo invitaba al juego. Sin embargo, el juego era saboteado y de nuevo desplazado por objetivos predispuestos respecto a las conquistas cognitivas de los niños, era como si prendiéramos y apagáramos el interruptor del juego una y otra vez.

La realidad estaba protagonizando la experiencia de *juego*, lo que directamente lo anulaba como tal, no se trataba de jugar, sino de enseñar el seguimiento de consignas y promover el desarrollo motor en lo que construían con los bloques y lonas del gimnasio; el fabuloso fuerte para refugiarse. Tonucci expone que el juego espontáneo y legítimo sólo ocurre cuando el adulto permite que el niño juegue por sí mismo, sin intervenir. En su perspectiva, el verbo “jugar” sólo puede conjugarse con “dejar”; acompañar o dirigir interfiere con la creatividad y el sentido del juego libre.

Tras este tipo de experiencias quise entonces, reivindicar y alimentar la experiencia de juego y con la excusa de ser murciélagos (por el proyecto pedagógico del jardín), propuse *pociones y conjuros* que pudieran dar lugar a la aparición de murciélagos genuinos propuestos por los niños, que ojalá pudieran integrarse en las propuestas del jardín; esa era la esperanza que aguardaban mis abordajes preliminares, realmente integrar las identidades de los niños, esas que merecían reconocerse, nutrirse o al menos aparecer.

Las pociones y ~~los maleficios~~ los encantamientos.

Un día en un pequeño lapso, les propuse a los niños preparar una poción que nos convirtiera en murciélagos en la gran obra de teatro. Les pedí entonces que todos buscáramos y pusiéramos ingredientes pero no traían más que hojas y ramitas... Así que cuando una de las niñas trajo una roca pequeña y oscura, aproveché para integrar algo que le diera más sustento a nuestra poción. Les dije que era un pedacito de noche y la maestra complementó diciéndoles: *“¡ay si claro, porque los murciélagos salen de noche!”*.

Ese día me preguntaba por el nivel tan anclado a la realidad en que parecían estar los niños durante mi propuesta de preparar una poción para ser murciélagos. Yo los había visto jugar simbólicamente antes, cuando lograban escapar de las estructuradas rutinas para jugar un rato; así que pensaba en la posibilidad de que fuera el origen de la propuesta (yo, una adulta) lo que les causaba extrañeza y cierta resistencia para proponer más que hojas y ramitas sin recrearlas desde sí mismos. Por otro lado, la manera en que la maestra había complementado mi propuesta de poner “un pedacito de noche” a la poción, me hacía vislumbrar una disposición valiosa de su parte para jugar.

Otro día, cuando sumamos a la poción, un conjuro del libro *Conjuros y Sortilegios* de Irene Vasco la censura del jardín nos alcanzó de nuevo, el conjuro y sus condiciones tenían palabras demasiado terribles a los ojos de la maestra a cargo.

“Larala muna

charula bula

muruchue

muruchuerro.

Que este niño feo

se convierta

en murciélago.”

“ESTOS maleficios
únicamente
funcionan durante
eclipses totales de sol,
siempre y cuando
éstos sucedan
en día sábado”.

~~Maleficio~~ *hechizo o encantamiento* para convertir a los niños en murciélagos
Larala muna
charula bula
muruchue
muruchuerro.
Que este niño ~~no~~ *lindo*
se convierta
en murciélago.

Se habían sumado a las prohibiciones en el jardín dos palabras más. El juego otra vez había sido desenchufado por la realidad. La maestra había resuelto ponerles a todos los murciélagos alas de sábanas; en mi intento de que les brotaran con sus formas y a su tiempo; estando en un juego creía que podía encontrar esas formas y tiempos... pero de nuevo, el ritmo lo marcaba el afuera. *¿cómo blindar el juego para permitir su despliegue y que los niños aparecieran, antes de ser interceptados por la realidad concreta del jardín?* -Me preguntaba.

El juego implica suspender la realidad, por lo que no deberíamos ocuparnos de conquistas y objetivos predispuestos en una planeación durante el tiempo de juego, porque *el juego ya nos ocupa*. Como profesionales alrededor de las infancias debemos ocuparnos del juego y después; es posible volver, recoger y reflexionar respecto a lo que ahí acontece, en vía hacia el reconocimiento que merecen y necesitan las niñas y los niños que acompañamos. El juego no surge de la educación para la infancia. El juego es inherente a la infancia, es vital. Lo rigen reglas provenientes del mundo interno de quienes juegan, por lo que en sí mismo el juego ya nos habilita el ingreso en un espacio privilegiado de reconocimiento que prevalece sobre las planeaciones anticipadas y las reflexiones posteriores. Según Winnicott (1993), el juego es el medio fundamental mediante el cual el niño entra en relación con su mundo

interno y con los otros, funcionando como un canal de comunicación que permite elaborar conflictos, fantasías y preguntas existenciales. El valor del juego no reside en los aprendizajes que el adulto pretenda extraer de él, sino en la experiencia misma de jugar, que acontece en un espacio intermedio de creación y sentido.

Ni pistolas, ni maleficios, ni ogros grotescos y aterradores; sí a lo lindo y a los encantamientos. Esa parecía ser la premisa; mostrar sólo lo bello y correcto, con la esperanza de que nada de lo oscuro irrumpiera en las subjetividades de los niños y las niñas. Tal vez por una idea que el sentido común soporte; si no se les muestra la maldad del mundo, serán simplemente buenos. Bruno Bettelheim (1994) cuestiona esta idea que parecía tener la batuta en el jardín.

Este autor nos advierte sobre la importancia que tiene en la educación y la crianza, mostrar a los niños una versión más aproximada a la realidad; permitiéndoles reconocer que las personas no somos puramente *buenas (lo que eso signifique en cada contexto)*, pues como seres sintientes y pensantes pueden experimentar que no siempre es genuino comportarnos de formas moralmente aceptables. Dejar que un niño o una niña ponga en diálogo la dicotomía entre la moral, el deber ser de la sociedad y, el mundo interno pulsional que nos caracteriza como especie; resulta muy oportuno en un momento en que esta dicotomía empieza a fundir ambas caras de una misma moneda: el deber ser y el ser.

Como profesional en primera infancia, identifiqué que la experiencia de cuidado vital que en el jardín se privilegiaba, debía nutrirse de otro tipo de cuidado; el cuidado ético o como Mortari mejor lo expresa; la jardinería de alma, ese alma de los niños que para cuidarla debía tener un lugar en aquel espacio de cuidado. Desde la filosofía del cuidado, Mortari (2019) propone la metáfora de la jardinería del alma para pensar el acompañamiento humano como una práctica que implica presencia sin invasión, atención constante y respeto por los tiempos del otro, entendiendo que el crecimiento no se produce por imposición sino por condiciones sostenidas de cuidado.

1.2 Aterrizaje en la tierra de mis raíces: Salida del contexto educativo

Nunca pude ahondar en las razones por las cuales no deseaba como escenario de prácticas un contexto educativo de estrato alto, sino que me sentía sumamente llamada a escenarios donde el cuidado del alma fuera una prioridad y una necesidad reconocida como tal. Así pues, dedicaré este apartado a tratar de organizarlo y reconocerlo, pues en este punto el giro de mis prácticas me posibilitó de manera privilegiada el tránsito a un contexto de dicha naturaleza. Esto último, debido a la decisión por parte de la dirección de mi programa académico de no continuar en el mismo lugar de práctica en el que la estaba desarrollando, por razones administrativas fuera de mi jurisdicción.

¿Por qué no me sentía enraizada en ese terreno educativo?

Cuando iba llegando al jardín infantil, recorriendo en mi bicicleta las calles hacia zonas privilegiadas de la ciudad, no podía evitar sentir un malestar, una sensación de no querer estar ahí. Sobre todo, cuando grandes carros con vidrios oscuros y hostiles que me impedían leer amabilidad o cualquier otra cosa en las miradas de la gente que los conducía.

Lo más desalentador fue que al llegar al jardín, no mejoró mucho esta sensación; era un jardín de lujo.

El lujo me encandiló pero en algún momento de mi vida me había hecho la idea de que el capital económico no supera el capital sensible y relacional y, cuando en este último no pude hallar calidez para mí como aprendiz de aquel lugar, mis deseos por estar ahí no afloraban aunque lo intentara. En el jardín, en lugar vidrios polarizados, hallé unos bloques invisibles pero pesados, en las relaciones humanas que tampoco me dejaban ver muy bien; por tantas cosas que no se podían hacer o decir pues habían formas privilegiadas de ser y existir en las que no cabía, así que para poder entrar al jardín debía abandonar en la recepción junto a mi celular, las partes de mí que sobran dentro de sus lógicas; esas que debían quedarse por fuera de mis prácticas. Incluso, un día tuve que ser invisible...

¿Profesional del cuidado o servicio? Un día llegué al jardín cuando la recepción la ocupaban algunos familiares de los niños y niñas pero, no pude entrar por ahí, donde siempre solía hacerlo; la recepcionista me miró y con gestos, sin mediar palabra, me indicó entrar por la parte trasera.

No pude cruzar por la recepción donde habían familias a las que les cuidamos sus niños, porque en el jardín no se reconocían los actores del cuidado, los niños también debían ser invisibles o sumamente serenos si las familias estaban presentes. Parecía más un bien o servicio donde no había más que reciprocidad económica por parte del comprador, que no debía enterarse de las implicaciones del cuidado, sino obtener un resultado; niños autónomos y bien comportados. Sin embargo, las formas de cuidado y la relaciones humanas implicadas cumplían funciones de sumo valor en el cuidado de los niños. Que eso no fuera reconocido me hacía sentir fuera de lugar, pues aún no había un terreno en el cual entretejer mi rol como PPI.

Así pues, aunque las miradas y encuentros con los niños, sin vidrios polarizados o pesados bloques de por medio, fueron menguando esa sensación de estar fuera de lugar, pues ellos no solo se dejaban ver, sino que necesitaban y con sus propios recursos se hacían ver; cuando me enteré que había un lugar de protección en el que tendría lugar el resto de mi práctica sentí esa chispa interior que siempre busqué en mi proceso de prácticas: mi motivación personal; mi deseo por hacer *jardinería de almas*.

Deseaba realizar mis prácticas en un contexto donde la necesidad del cuidado de almas estuviese más latente, por lo que la noticia de continuar mi práctica en una institución de protección me hacía sentir mucho más la potencia de mi formación pero, no me resultaba fácil nombrar el por qué.

¿Por qué protección? Me preguntó mi supervisora en mi primera semana en esta institución de prácticas. Pregunta que sentí retumbar en mi pecho y brotar en lágrimas por mis ojos, y supe repentinamente que ese *por qué* estaba sobre un dolorcito mío. Sensación que ya había tenido en un curso de mi formación fundamental como PPI, a través de un ejercicio en que emergió la creación de un mito personal y familiar que me permitió reconocer algunos de mis motivos por mi elección profesional y además, mis aperturas y posibilidades de creación y reparación...

Figura 1

Fotografía familiar con mis hermanos



Nota. Fotografía de archivo personal.

Mi hermano y yo fuimos cuidadores primarios de nuestra hermana menor, siempre que fue necesario mientras nuestra mamá trabajaba. Con el tiempo, empecé a percatarme de mejores y cuidadosas formas en que debí acompañar su infancia, más allá de asistir y mantenerla viva (bañada, alimentada, bellamente peinada, etc.), pero me hicieron falta recursos internos probablemente porque no estaba lista para cuidarla; yo aún era una niña y, luego, una adolescente. Hoy sueño con la posibilidad de repararlo y sin querer hacerlo consciente; ese deseo comandaba la elección de mi lugar de prácticas predilecto.

Ahora bien, no me sentía feliz de dejar el proyecto en el que ya tenía impulso y expectativas alrededor de la posibilidad de darle un lugar a nuestra perspectiva profesional en una institución privada de Educación Inicial, donde había alcanzado a identificar el lugar abarcador de las perspectivas pedagógicas predominantes con las que podíamos emprender un diálogo muy nutritivo para las infancias en los contextos educativos a los que cada vez más llegan los niños en los primeros y más sensibles años de la vida, aumentando la necesidad de acompañar de manera sensible la construcción de sus identidades y subjetividades. El cambio del escenario de mi práctica no anulaba lo aprendido; pero hizo que el problema del cuidado se complejizara.

Cosechando semillas: Reconociendo el contexto de protección infantil

El trayecto para llegar a la institución de protección era casi el mismo, se sumaron pedaleos y calor pero además un poquito más de emoción; ya no me preguntaría ¿qué

hubiera pasado si hubiese elegido, tal como lo deseaba, una institución de protección como mi lugar de prácticas? Pues iba en camino.

Durante mis primeros recorridos exploratorios por la institución de protección infantil, empecé a percatarme de que los límites entre mi humanidad y mi rol como PPI eran casi imperceptibles. Sin embargo, resultaba ineludible reconocer lo que venía de uno y otro lugar de mis adentros, yo era una sola pero mi rol me exigía diferenciar mis propios dolores respecto a las infancias en falta de redes y otros seres que los amen y cuiden.

Cuando entré a conocer las Sala Cuna y me encontré con Clei, me sentí muy conmovida por su situación. Ella tenía 8 años aproximadamente y, en ese momento, una cuidadora la estaba atendiendo en el cambiador diseñado para bebés pues su movimiento se limitaba mucho por un yeso en su tronco y sus piernas, lo que justificaba que estuviese siendo atendida con los bebés pues por su estado demanda cuidados asistenciales similares, por ejemplo el cambio de pañales.

Inevitablemente yo pensaba en mi hija cerca de cumplir sus 8 años y me dolía pensar que Clei con su misma edad estuviese en esas condiciones y en una institución de protección lejos de una familia que la cuidara como seguramente mi esposo y yo estaríamos cuidando a nuestra hija en la calidez de nuestro hogar si ella estuviera pasando por algo similar. Sin embargo, la mirada de Clei y la mía se cruzaron y sus ojos oscuros y expresivos sopesaron el estado actual de su cuerpo y me invitaban a mirarla diferente o, al menos, a mirarla en otro momento cuando la pudiese desligar de ese dolor mío.

Me habían advertido que el contexto de protección infantil suponía un reto adicional al reto académico; el emocional, ese que muy rápidamente empecé a experimentar pues me conmovía mucho el estado de los niños y sus condiciones de cuidado en la institución; como el día que veía a través de las ventanas a los más chiquitines durante el tiempo estipulado para su siesta.

Deambulando por la institución podía ver a través de las ventanas a los niños durmiendo, pero por otras veía a bebés de pie en sus cunas sujetados de las barandas, quienes ágilmente se percataban cuando pasaba y se detenían con su mirada fija en mí como

esperando que fuera hacia ellos. A otros los descubrí arrullándose a sí mismos en sus cunas; agitaban sus cuerpecitos mientras hacían algunos ruiditos rítmicos.

Este último panorama, en medio de la soledad de la que me estaba percatando, me remitió a la esperanzadora experiencia constituida por recursos propios de algunos de los bebés que ahí estaban, solos, pero consigo mismos desplegando la capacidad de arrullarse, porque alguna vez fueron arrullados, al menos eso quería pensar y capturar. En especial, después de pasar por una de las ventanas y ver a un bebé despierto puesto boca abajo en su cuna, lidiando con querer voltearse y no poder, muy frustrado y sin nadie cerca para acudir a él y ayudarlo... a pesar de que yo, la nueva practicante pasé y podía haber acudido de no ser por la advertencia de que no podía entrar a las salas durante el tiempo de las siesta para no perturbar el descanso de los niños, dejando un vacío que llené con la pregunta *¿por qué en una institución llamada a proteger y cuidar a niñas, niños y bebés no se acompaña a aquellos que no logran conciliar el sueño, cuando sus familias, por diversos motivos, no pueden hacerlo?*

En ambas experiencias, sentí mi propio dolor pero justo a tiempo mi rol me permitió reflexionar alrededor de las condiciones de cuidado y acompañamiento que tanto Clei como los bebés solos en sus cunas merecen; una mirada esperanzadora y de confianza en sus propios recursos, con los que ya cuentan y aquellos que debemos como profesionales dar apertura a través de sostén humano y psíquico.

Mis prácticas en la institución de protección se focalizaron en las salas cunas, especialmente la sala de los Juguetones que generalmente acogía a los niños y las niñas entre uno y dos años. Fue la primera sala que decidí conocer y luego no quise explorar otras salas, como se me había solicitado, pues desde el primer momento sentí latir mi rol y divisé las oportunidades para cuidar desde aquello que como profesional en formación iba experimentando y considerando. Empecé a percibir cierto grado de libertad para acompañar a los niños con quienes me fui encontrando y relacionando, a quienes no quería probar como quien prueba una degustación en el supermercado sin ningún compromiso; se trataba de niños que te miraban generosamente y me sentía comprometida desde esos primeros

encuentros. El cuidado se brindaba de acuerdo con la disponibilidad de los cuidadores (enfermeras, formadoras, “abuelitas”, practicantes) y también de acuerdo a los ritmos estandarizados para los momentos de alimentación, higiene y sueño; fue como entrar en una rutina remolino sin mucho tiempo para preparar abordajes.

Abordajes espontáneos

Él me abordó a mí. Cuando entré por primera vez a la sala de los Juguetones conocí a Jailer; él dominaba el arte de entrar en confianza y no tardó en tomarme de la mano y señalarme el afuera pidiéndome que saliéramos. Entre su mirada de ojos oscuros mezclada

Figura 2

Fotografía de la piedrita



Nota. Fotografía de archivo personal.

con una sonrisa que se los achinaba y la percatación de que las adultas cuidadoras de la sala iban saliendo paulatinamente con los niños, decidí preguntar si yo podía salir con él y me dijeron que sí; podíamos salir a caminar juntos, solo debía estar atenta y volver a la hora de la merienda para la que aún faltaba un buen rato. Me complació mucho voltear a verlo y decirle ¡vamos! Yo era la adulta, pero él era quien me llevaba a mí, este era su lugar así que me lo mostró. Primero fuimos al columpio y me dí cuenta de que podía quedarse ahí para siempre si fuese posible. Luego, nos encontramos ¡una hormiguita! él me la señalaba muy emocionado para compartirla conmigo, parecía que no quería que yo me perdiera de su peculiaridad, mientras tanto yo la nombraba y le contaba lo extraño que era verla solita porque viven en colonias... y en eso ella se ocultó, se metió en un huequito y yo pensé que era hora de irnos, pero no. Él se quedó ahí; esperándola pacientemente y después de un momento, intenté persuadirlo para irnos nosotros también, pero él mantuvo su mirada y la hormiguita volvió a salir... mi sorpresa superó la suya por mucho, y me sentí en una íntima y sin igual bienvenida.

Acto seguido, nos encontramos un hoyo cerca a un árbol en el parque y jugamos un buen rato a lanzar piedritas en él. Nos emocionaba mucho atinarle, primero fui yo quien

buscó la piedrita para jugar, le mostré cómo hacerlo, se la pasé y después de intentarlo, él buscó una piedrita para mí... De pronto, sentí mi celular vibrar, era mi compañera avisando que era hora de merendar así que nos fuimos: Jailer, la piedrita y yo.

De la sintonía de la angustia a la sintonía de la espera. Era el momento de la cena y como me había encontrado con Dulcey (bebé de 8 meses, perteneciente a otra sala) previamente, me dispuse a darle su comida. Ella empezó a agitar mucho su cuerpo cuando anticipó que era la hora de comer así que como es debido la senté en un comedor para bebé y le empecé a cucharear la sopa, pero la agitación no cesaba y pronto empezó a llorar. Con mi voz intentaba calmarla antes de continuar dándole de comer pues con el llanto creía improcedente hacerlo. Sin embargo, su llanto aumentaba y pronto me dí cuenta de que lo que no estaba tolerando era la espera de cada cucharada entre el plato y su boca. Yo empecé a sintonizar con su frustración porque quería calmarla para que pudiera comer plácidamente. También me empecé a estresar, y en medio de eso, cuando parecía no funcionar mi voz para ayudarla a calmar, me encontré apresurándome con las cucharadas que le daba para acortar el tiempo de espera que tanto la estaba alterando. Y de repente, sentí la necesidad de detenerme por un momento, por ella y por mí, porque era casi imposible trascender así el malestar para poder disfrutar de la comida.

Yo pensaba ¿pero cómo voy a darle tan rápido la comida? si comer tan rápido siempre me ha resultado tan lamentable cuando hay tanto de lo que percatarse; sabores, olores, texturas y, el encuentro con el otro que en este caso era yo y le estaba dando de comer reafirmando ese ritmo en el que ella se encontraba, pero con la oportunidad de transformarlo en uno que le permitiera saciarse, y a la vez disfrutarlo. Así que me detuve, suspiré profundo antes de cargarla y cuando la tuve en brazos decidí ponerla sobre mi pierna para continuar dándole de comer, esta vez, acompañada de una cancioncita que le cantaba a mi hija cuando iba muy rápido y creía yo que necesitaba encontrar un ritmo más pausado. Se trataba de la canción llamada Despacio de Marta Gomez (2016), y, lo que fue muy grato; Dulcey buscó mi voz que le estaba cantando y encontró mi mirada.

Figura 3

Audio de autoría personal cantando a Dulcey

Nota. Archivo de audio personal titulado “*Cómo le cantaba a Dulcey*”, grabación con la voz del autor (archivo: [Canto con Dulcey.mp4](#))

Allí estábamos otra vez, sintonizadas, pero en una experiencia diferente, marcada por el ritmo de la canción que fue acompañando cada cucharadita y tolerando la espera entre el plato y su boca. Estábamos encontrando otro ritmo para comer esa tarde, sumergidas en un placer estético que condensaba nuestras miradas, movimiento, voz y en su caso, sabores, texturas y olores; todo en una misma experiencia. Pensaba que ahora podía alimentarse orgánica y psíquicamente, al menos, con la referencia de otro ritmo posible para tomar los alimentos. Esperaba volverla a acompañar a comer.

Hasta que me encontré con ella. De repente estaba ahí, buscando un lugar donde cupiera mi presencia, no estaba atendiendo a ningún niño y fue cuando pasé y ví a Dania (de más de un año de edad), estaba sentada en uno de los comedores para bebé evidentemente vomitada, como antes ya la había encontrado pero siendo atendida, esta vez estaba sola. Sabía ya que muchas veces las manos faltaban así que no siempre se podía atender a los niños de manera inmediata, lo que me hizo tanto ruido al verla, fue que estaba muy calmada, era extraño verla así porque haber acabado de vomitar, estar cubierta de su propio vómito y en su caso, en medio de un cuadro de desnutrición aguda que hacía que su cuerpo rechazara mucho los alimentos; me reflejaba más una convincente experiencia de malestar que de tanta calma reflejada en ella ¿por qué estaba tan tranquila? me preguntaba. Así que intenté ayudarla a percatarse de lo que pasaba, tenía la sensación de que no estaba registrándolo en su cuerpo y le dije: “Dania estás toda vomitada, ven vamos a limpiarnos...” Mientras la cargaba y la llevaba a la sala para cambiarla, en el trayecto, seguí hablándole de eso que es estar vomitada y la necesidad de limpiarse para sentirse un poco mejor. Dania no me miraba y tampoco extendió sus bracitos cuando quise cargarla. Todo me provocaba más a contarle sobre lo que pasaba, y llegó la hora del baño, le quité su ropita y su cuerpo delgado me hacía pensar en el frío combinado con la hambrecita que debía sentir en su estado. Empecé a echarle agüita desde sus pies y fue solo hasta poner agua en su cabecita que Dania lloró, y mientras

intentaba calmarla con mi voz expresándole el frío que entendía que debía estar sintiendo, la percatación de que Dania sentía y estaba ahí conmigo, así fuese manifestando su malestar por el agua fría en su cuerpecito, fue la mejor y esperanzadora señal de su sentido vital.

Leía esa expresión de malestar de Dania como una señal de vitalidad pues aludía a su capacidad de sentir, reaccionar y habitar su cuerpo en relación con un otro presente. Para Winnicott (1993), el sentimiento de estar vivo se construye en la experiencia temprana de un cuerpo que responde y es respondido por un ambiente humano disponible, siendo esta continuidad del sentir una base fundamental de la constitución psíquica.

Descifrando el límite entre mi humanidad y mi rol profesional

Me sentía complacida con la posibilidad de ofrecer mi cuerpo, voz y gesto, en los encuentros con los niños/bebés; aquellos componentes de mi *ser* que a través de mi formación había podido restituirles un lugar de sumo valor en las relaciones humanas y especialmente en el rol como PPI que puede acompañar la constitución de la humanidad de las infancias. Sin embargo, la complacencia se matizaba con la pregunta sobre mi alcance como practicante en calidad de aprendiz en la institución ¿por qué una practicante podía decidir y actuar de las maneras que mejor considerara? ¿Dónde estaba el lugar del cuidador primario de los niños? Así pues, un día experimenté cómo en la institución todos los cuidadores podían decidir ocupar ese lugar...

Yo esperando que él se durmiera y él esperando que yo me quedaré. Aquel día acompañaba a Jailer mientras se dormía, hasta que fue la hora de irme e intenté despedirme pero, solo al retirarme un poco de su lado lloró pidiéndome que no me fuera así que decidí quedarme solo un poco más. Pensaba “solo un ratito mientras se queda dormido evitará que se quede triste solo esta vez”. Sin embargo, él simplemente no lo hacía. No se dormía justamente porque él sabía que me iría, lo veía en sus ojitos muy abiertos fijados hacia mi cuerpo acostado junto a él. Todo el día había estado diciendo *mami* para llamarme. Finalmente después de prolongar mi horario aproximadamente una hora, tuve que irme y Jailer lloraba mucho llamando “Mami, mami...”, mientras la formadora a cargo lo retenía expresándole que yo ya debía irme y él volver y dormirse en su cama. Al salir, mientras

caminaba por los pasillos y escuchaba su llanto clamoroso, pensaba en lo mucho que prolongue su angustia y me cuestionaba ¿qué se hace en estos casos?, ¿cuál es el límite entre el rol profesional con horarios establecidos y el rol humano a cargo de vidas? Lo único que sabía en ese momento era que la próxima vez debía irme cuarenta minutos antes y restarlos a todo el tiempo de angustia que sostuve por una promesa incumplible, pues sería más generoso de mi parte.

Es inevitable que un niño *sepa* que lo estas maternando y corresponda llamándote así; mamá, pero cuando te pasa duele mucho, no que te llame así, sino que no maternemos todos los que cuidamos; duele que la sociedad y las instituciones no tengan o no alcancen ese maternaje, pues no todos los cuidadores están dispuestos a posicionarse como ese cuidador primario, uno que materne como una necesidad vital para los niños. *¿Cuál es el perfil realmente adecuado para el cuidado de los niños en la institución?, ¿Cuántos perfiles profesionales otorgan al maternaje un lugar privilegiado en el programa formativo?* me preguntaba.

En la institución las manos que se sumaban para asistir a los niños parecía ser lo más valorado, sin embargo, empecé a percibir limitaciones en los recursos de la institución (perfiles humanos y profesionales) para garantizar formas de cuidado específicas y necesarias, de acuerdo a la situación de los niños que ahí se acogían. En la institución los cuidadores podían decidir ocupar ese lugar o no. Jailer debía dormirse y la formadora se lo señalaba instruccionalmente pero, para dormir acompañado y con menos angustia necesitaba a un alguien dispuesto a sostenerla; a ser su cuidador.

Zarandeo para el PPI: Sumándole a la presencia dosis altas de confianza

Durante mis encuentros con los niños me sentía tan alimentada afectivamente. Pasábamos juntos tardes enteras y acompañaba sus rutinas vitales recibiendo todos esos gestos suyos, tan contemplativos y afectivos. Recibía abrazos, miradas, sonrisas, tanta ternura... Una atención plena, jugueteos, berrinches, demandas de presencia, y en todo esto yo encontraba implicado un lugar de mucho valor. Ellos me hacían saber que mi tiempo y mi

presencia tenían sentido ahí. No era en vano. Pero, yo sentía que yo les daba una gotita de agua y ellos a mí un manantial.

Empecé a pensar que no era justo ir allí y simplemente irnos al terminar nuestra jornada, dar tan poco y recibir tanto; pensaba en la permanencia de las personas y los gestos de sostén que les ofrecemos a los niños, esos que necesitan y merecen. Me sentía sumergida en mis afectos, y entonces, en una reunión con mi supervisora me sostuve de una liana que divisé afuera y pude sacar mi cabeza de ahí. Como profesional en formación sabía que la conquista de la permanencia, es decir, la posibilidad de conservar simbólicamente la presencia del otro pese a la ausencia de su cuerpo, le daba sentido a donarles mi presencia a los niños pues, en uno u otro momento ellos serían capaces de recuperar aquello que extrañarían aunque no me vieran. Más tarde, cuando vino a mi mente una pruebita viva y de mis afectos de aquello tan conceptual, animó aún más mi mirada de confianza; esa que los niños y sus recursos internos por chiquitines que estuvieran, merecían y necesitaban.

Figura 4

Registro audiovisual amamantando e interactuando con mi bebé

Nota. Archivo de video personal. (archivo:Lucía sobando su cabecita.MOV)

Se trataba de mi hija, la pruebita venía de ella cuando era una bebé a la que amamantaba, y por sí misma podía recuperar gestos de la experiencia placentera y de sostén que inicialmente yo le ofrecía al acunarla y/o alimentarla. Yo le sobaba la cabecita mientras se alimentaba de mi pecho o se quedaba dormida y tiempo después, ella era quien traía el gesto y lo hacía por sí misma; sobaba su cabecita tal como lo hacía yo.

Janin (2011) sostiene que la constitución psíquica se apoya en marcas corporales tempranas producidas en el encuentro con otros significativos, marcas que posibilitan la simbolización de la ausencia y la continuidad del vínculo, condición central para la subjetivación infantil.

La apuesta y resistencia del PPI por ceremonias íntimas y profundas

El zarandeo que me habían dado entre mi supervisora y mi hija tuvo sus efectos; me ayudó a desplazar la culpa de no “entregar presencia permanente” a los niños, esa que

debemos trabajar muchos en este tipo de contextos, como lo había podido percibir en los discursos de mis compañeras. Además, me puso a “caminar finito” sobre el precepto de la confianza que merecen las capacidades de los niños, para integrar en sí mismos, eso que les ofrecemos con la presencia de nuestro cuerpo, nuestra voz y nuestros gestos, en aquellos momentos en que nos es posible acompañarlos. Ni en este contexto, ni en ningún otro, la permanencia de los cuerpos es posible ni tampoco lo deseable, pero la simbólica sí, y se va a constituir siempre que alguna vez haya tenido oportunidad en el presente de alguien. Yo pretendía entonces aprovechar el presente junto a mis Juguetones.

De ceremonia en ceremonia

Así las cosas, decidí de la mano de Minicelli que mi uniforme sería mi traje de gala para sumirme en las ceremonias mínimas e inadvertidas, a las que les quería reservar mi disposición en las experiencias con los niños que en la institución podía acompañar.

Estas ceremonias fueron inadvertidas mientras me daba a la tarea de conocer a los niños como en mis primeros acercamientos, pero no siempre lo fueron, pues empecé a encontrar momentos del día donde mi presencia y mi cuerpo se cargaban de sentido para acompañar tránsitos y experiencias de cuidado. Confiando en que esas mismas rutinas estandarizadas e importantes, por ser las que vitalizan el organismo (dormir, alimentarse, asearse), si poníamos el foco en la forma en que se acompañaban, también podrían vitalizar la subjetividad, la emocionalidad, ¡el sentir! en suma; las experiencias psíquicas internas de los niños.

Fue a partir del reconocimiento de los ritmos y formas en que el tránsito de los Juguetones hacia el sueño era acompañado, que se fue ubicando una de mis ceremonias favoritas.

Rutina de la noche de los Juguetones. La rutina previa al dormir implicaba mucha agitación y algunos procesos predominantes; cepillar los dientes a todos (alrededor de 12 niños), bañarlos y empijamarlos; para después disponer los niños en sus camas para dormir cuando aún la luz de la tarde se reflejaba en los ventanales y algunas abuelitas decían

en voz alta: ¡Aaa dormiiiirr!”. Me preguntaba ¿Qué les permitiría saber que ya la actividad debía cesar?

Un oleaje hacía el dormir. Así pues, yo, que hablo “pasito” durante toda la vigilia, empecé a donar esa voz tan mínima, pero a la que le veía una oportunidad en la justa medida. Con ella traje la canción EN EL MAR YO VI de Isabel Torres (2023), donada por mi profe querida, pero como los niños debían ser acostados boca abajo, que es como debían quedarse dormidos durante toda la noche, no iban a verme expresando a los animalitos de los que la canción habla, en aquellos gestos que con las manos me enseñó mi profe. Sin embargo, sus espalditas resultaron ser el escenario perfecto para el vaivén de estos animalitos sobre el mar, ese vaivén que se convirtió en caricias. A través del tacto les expresaba el oleaje de mar, los tentáculos del pulpo, el nado ondulante de los pececitos y el caminar juguetón del cangrejo, y es que esté último les hacía cosquillas, como a Danna cuando la ví reír por primera vez en medio de las cosquillas traviesas de ese cangrejo.

Figura 5

Registro audiovisual de autoría personal cantando “En el mar yo vi” a Lucía

Nota. Archivo de video personal titulado “*Cantando en el mar yo vi*”, grabación de autoría personal

(archivo:[Cantando en el mar yo vi.mp4](#))

Jailer, Chantelle, Dania, Arelina, Domenic y yo, ellos en pijama para dormir y yo en la pijama para las prácticas, nos reuníamos y después de los “tres procesos” para darle paso a la ceremonia de la noche y, gracias a sus singularidades y el tipo relación entre cada uno de ellos y yo; las experiencias no eran una copia una de la otra.

La ceremonia o pequeña experiencia reiterada durante casi todos los días de mi práctica con los Juguetones, no funcionaba como un chasquido de dedos para que los niños se durmieran. Incluso después de ese espacio de suspensión, muchas veces los niños volvían a jugar, conversar, o activarse de alguna u otra forma, pues al estar en una sala repleta de personas era una tarea casi irrealizable el coordinar prácticas para la reducción de los estímulos ambientales y sobre todo, sintonizar las ideas respecto a las rutinas previas al

dormir, adecuadas o no, de todas las cuidadoras que estábamos a cargo del acompañamiento de ese momento; era como pretender la alineación de todos los planetas.

Así pues, las razones para sostener esta experiencia no estaban sujetas a un efecto automático e inmediato, como que los niños y las niñas se durmieran seguidamente sino, a una efecto indirecto; en el que este tipo de abordaje se integraba e irrumpía en las dinámicas establecidas y normalizadas de la sala de los Juguetones. Cuando lo hacía habían miradas de las demás cuidadoras y ya sea por extrañeza, por rechazo, por admiración, etc. Parecían implicar un cuestionamiento ¿por qué hace lo que hace? ¿por qué lo hace así? o ¿por qué no lo hace cómo se hace aquí? -Como cuando en varias oportunidades se me demandaba entrar en las mismas lógicas y dinámicas pues me abordaban para explicar cómo y por qué, acompañar de la misma forma la rutina previa al dormir.

Una tarde en mi primera semana en la institución, acompañaba a Arelina a conciliar el sueño mientras sobaba su espaldita, pues se había despertado de repente y con un llanto clamoroso como si algo hubiese irrumpido su sueño y causado temor. Sin embargo, ante mis maneras de responder, la formadora a cargo se acercó y me pidió dejarla sola a pesar de que seguía llorando. Ella me dijo: “Tienes que dejarla sola, ella se despierta llorando porque se acuerda de su abuela pero luego se vuelve a dormir”. En otra ocasión, la misma formadora me pedía salir cuando era la hora de dormir argumentando que los niños debían estar solos porque así es como se acostumbraba ahí, pues cuando habían menos personas las formadoras se veían en aprietos y no daban abasto para acompañar de manera individualizada y contemplativa a cada uno de los niños, así que siempre debíamos acostumbrarlos a estar solos en el momento de conciliar el sueño.

Re-marcando una ruta posible para la espera. Con Dulcey, el momento de la alimentación se convirtió en otra pequeña ceremonia para sostener un ritmo distinto al acelerado; predominante en la institución. Mientras muchos niños comían rápidamente para dar paso al siguiente turno, intentaba introducir la espera como posibilidad, acompañada de canto, mirada y sostén, que evitaran que Dulcey se desbordara. Constantemente se me advertía que debía alimentarla rápido para evitar su llanto; sin embargo, optar por un ritmo

más pausado implicaba sostener también mi propia angustia de cara a la demanda de rapidez.

Como en el acto previo al dormir de los Juguetones, en este tampoco ocurría magia. Sin embargo, con el tiempo algunas cuidadoras comenzaron a notar, que a veces Dulcey lograba mayor calma durante la comida. Más allá de atribuirlo a una intervención individual, esta experiencia sugiere que los niños pueden ir incorporando recursos de autorregulación cuando el entorno ofrece experiencias repetidas de espera con presencia y sostén. Así, la alimentación se reflejó no sólo como un acto de nutrición, sino como un escenario privilegiado para la construcción de ritmos internos y vínculos que favorecen la regulación.

Suspensión del tiempo cronológico. En una ocasión en que acompañé a Chantelle en su rutina previa al dormir, el ambiente institucional, inusualmente tranquilo posibilitó que el baño, el empujamiento y el cuidado corporal transcurrieran sin la presión habitual del tiempo. Sin filas ni premuras el encuentro pudo desplegarse con detenimiento; hubo tiempo para un masajito con crema y hasta un cepillado de cabello antes de ir a la cama. Más que una tarea de higiene, se trató de la oportunidad para un tiempo vincular, distinto al cronológico que usualmente organizaba la institución. La experiencia me evocó dinámicas muy cercanas a las de mi maternidad, gracias a las cuales reconozco que el tiempo, sobre todo en esas rutinas de cuidado, es un acuerdo entre la disponibilidad adulta, los ritmos de la infancia y los tiempos que requiere el vínculo humano. Demostrando que la eficiencia del cuidado no necesariamente coincide con la rapidez, sino con la posibilidad de sostener un espacio donde las niñas y los niños se sientan mirados y acompañados. Aunque sabía que no siempre sería replicable en un contexto regido por otras prioridades, esta escena evidenció que, cuando las condiciones lo permiten, el cuidado puede convertirse en una experiencia subjetivante y no solo en un procedimiento.

Una pausa durante el cultivo: El cuidado del alma como dispositivo subversivo

“Una tarde la vi llegar. Vi cuando atravesó el pueblo y las puertas se cerraron a su paso.

Escuché murmullos derramándose sobre la huella de su sombra, pero a la bruja no le

importó. Ella, montada en su bicicleta, llegó hasta la que sería a partir de entonces su guarida”.

— Paola Ramírez Echeverri (2020)

En el jardín había explorado y cuestionado en demasía, antes de saber cómo acompañar y alimentar el cuidado de los niños como PPI. En contraste, en la institución de protección había desplegado desde el primer momento formas de cuidado que como profesional en formación me sentía en la posibilidad de ofrecer. Sin embargo, en medio de esos abordajes silenciosos, prudentes, mínimos; en los que confiaba plenamente pues sabía de su valía en la cotidianidad de los niños y las niñas, había tenido que percatarme de la lectura distorsionada de mi quehacer, que estaba teniendo lugar en la posturas y voces de muchas cuidadoras en varias escenas de la cotidianidad; especialmente alrededor del vínculo entre un niño y yo, y el momento previo al dormir que me empeñaba en acompañar...

¿Era suficiente que solo yo viera lo bondadoso? ¿qué hacer con estas lecturas? y ¿de dónde provenían?

El vínculo leído como capricho. Una tarde, Jailer me buscó para que lo bañara pero rápidamente una abuelita lo tomó para hacerse cargo. En la institución consideraban nocivo que se siguiera acostumbrando a mis formas y detenimiento en el cuidado. Así pues, ya no hubo oportunidad para acompañarlo o siquiera despedirme; la formadora a cargo lo contenía evitando que nos encontráramos.

Jailer lloraba y protestaba por poder encontrarnos, lo cual era leído por las cuidadoras como algo problemático; lejos de reconocerlo como recursos valiosos para expresar sus deseos y su capacidad para reclamar la presencia significativa de otro. Para Winnicott (1993), la posibilidad de que el niño exprese emociones como la angustia, la rabia o la tristeza indica que aún cuenta con la vivencia de un entorno suficientemente disponible y sensible, capaz de acoger y responder a sus manifestaciones emocionales. En este escenario, el vínculo parecía ser leído como un obstáculo para la institucionalización del cuidado, antes que como un recurso estructurante del desarrollo emocional.

En otras oportunidades, la interrupción se justificaba por la idea de que “no todo podía ser como él quería”, reiterando la lectura del vínculo como capricho y no como necesidad relacional.

El legado de la adaptación en Chiquitines: El espejismo de una formadora sobre mi quehacer. De nuevo, estaba ahí con Jailer; cuando alguien vino a dilucidar lo que en apariencia estaba haciendo; se trataba de Maria, una formadora con la que me había estado sintiendo cómplice en nuestra relación con Jailer pues a ambas nos convocaba y nos lograba encontrar con su mirada y sus gestos incesantes para sintonizar y contarnos de él y sus deseos. Muchas veces se detenía ante nosotros (Jailer y yo cuando estábamos juntos) para saludarlo con un beso, diciéndole cosas como: “¡Hola mi amor hermoso! ¿Cómo estás?” o “¡Ah! me estás engañando...” y seguido me decía: “Es que él es hermoso”. U otra vez cuando le trajo una galleta y me la pasó para que lo ayudara a comerla sin que los demás niños se antojaran o siquiera se dieran cuenta (está prohibido darles de comer algo exterior de la institución a los niños) volviéndome cómplice del delito. Por todo esto me sorprendió que fuera precisamente ella quien me abordara esta vez para, como dije antes; dilucidar mejor lo que yo estaba haciendo a los ojos de las personas bien adaptadas a las dinámicas en la institución.

Ella me dijo: “Debes dejarlo ahí solo para que se duerma; yo era así con él pero uno los malacostumbra porque luego va a querer que uno siempre venga y le haga lo mismo, y esté con él... y sino se ponen a llorar o groseros. Por ejemplo, a él lo tengo castigado porque se puso de grosero conmigo por no poder estar solo con él y él sabe que me tiene decepcionada. Aquí las otras compañeras son las que me han enseñado como debe ser para que uno no los malacostumbre...”

Mientras tanto, escuchando aquello que reiteradamente ya se habían encargado otras cuidadoras de contarme, yo pensaba en la lucha que ella también estaba teniendo con sus propias formas de acompañar a los niños; eso que emergía tan espontáneamente en su relación con Jailer parecía estarse permeando por un tipo de leyes impuestas en las

dinámicas más próximas al cuidado de los niños en la institución (porque de las dinámicas institucionales había oído otras cosas).

Así pues; así como ella había desplegado la perspectiva y sentidos del quehacer institucional, me sentí en la posibilidad de devolverle un poco de la mía como PPI, para acompañar como acompañamos; explicándole que optamos por la posibilidad del vínculo aún con el malestar que suscita en los niños la ausencia de alguien deseado, pues lo asumimos como algo propio de vincularse con otros y por ende, algo que los niños pueden sobrellevar. En contraposición; nos alertamos ante la ausencia del vínculo donde tengan oportunidad experiencias de sostén y cuidado que sustentan los cimientos de la constitución psíquica de los niños y las niñas. Según Winnicott (1993), resulta preferible que el niño pueda elaborar el dolor que acompaña la pérdida de una relación valiosa, antes que verse privado de la experiencia de haber sido sostenido en un vínculo significativo.

Sin embargo, ante su mirada de extrañeza, pensaba en lo poco viable de las explicaciones conceptuales para la comprensión de las prácticas de cuidado. Finalmente, me despedí de Jailer hasta después de la siesta porque honestamente la conversación sumada a todos los otros reproches frente a lo que ofrecía a los niños y las niñas, me resultó agotadora, y me quedé pensando en la adaptación que incesantemente me demandaban las cuidadoras, y en las formas posibles para sostenerme y transmitirles el sentido de mis dinámicas como PPI y como María Isabel.

Rastreando pistas de estas lecturas

Criar con desesperanza. En los siglos XVI-XVII, muchas madres evitaban vincularse emocionalmente porque la muerte temprana era muy probable. De Badinter (1991) podemos entender que, cuando uno de cada tres niños muere antes de cumplir un año, ¿qué madre puede permitirse la desesperación cada vez? Para protegerse, era lógico que muchas adoptaran una forma de indiferencia preventiva.

Los índices de mortalidad infantil hoy no son los mismos, sin embargo, en las prácticas de la institución me parecía percibir algunos rastros de la señalada por Badinter “forma de indiferencia preventiva” a la que las cuidadoras podrían estar aludiendo alrededor

del sufrimiento de los niños y niñas, y la forma de evitarlo o reducirlo, lo que parece implicar negarles el apego “desbordado”, evitar que lloren por ti es evitarles sufrimiento, en este contexto todo es incierto así que parece mejor pensar que el tiempo en esta institución es como un gran paréntesis en la vida de estos niños, quienes preferiblemente no deberían apegarse mucho a personas que no son sus madres o familia... Si no podemos evitar su condición de abandono por ausencia o negligencia (sea cual sea la razón por la que se encuentren ahí) *¿por qué apegarse/aferrarse/amarlos/vincularse a ellos?* en este caso no van a morir pero su condición es desfavorable y al no poder tener una familia mejor hacerles el menor daño posible, por ejemplo, dejando de lado la intención de hacerles pensar que en la institución pueden tener algo parecido a una familia, presencia detenida... cuidados particularizados... vínculos con personas significativas...

Cuando el saber profesional se torna hostil o contraproducente. La segunda vez que me encontré a la abuelita Alba poniéndole a los niños videos de YouTube en medio de la rutina previa al dormir, decidí mostrarle de alguna manera que era algo contraproducente, así que le dije: *“abuelita, así los va a despertar más”*, y acto seguido, como por arte de magia o un chasquido de dedos, ella apagó su celular; lo que me desconcertó porque pese a obtener un resultado tan inmediato, yo me preguntaba *¿por qué lo había hecho?* y recordé entonces ese uniforme que llevaba puesto y que me designaba como practicante de PPI, lo que me condujo a más preguntas... *¿se sintió regañada o coaccionada por mí?... ¿Qué es lo que yo pretendía?* Tenía claro que quería alejarme de una pretensión recriminadora y dirigirme hacia la posibilidad de una reflexión. Empezaba a pensar, que mis formas debían ser mejor pensadas si no quería el efecto en el que al parecer había desembocado mi pequeñísima intervención, porque la apertura para la reflexión no había sido unos de los efectos, por el contrario sentía un gran bloque invisible entre la abuelita y yo.

Tiempo después, volví a encontrar a la abuelita Alba poniendo sus videos pero esta vez, decidí observar un poco más; ella convocaba a sus nietos con los brazos y cuando los tenía cerquita sentaditos sobre su cuerpo les ponían frente a ellos el celular en que reproducía

el video de YouTube, pero, no era bailable como otras veces sino dibujos animados de temática católica. El contenido del video me evocaba mucho de ella misma, era parte de sus recursos, como una partecita de esa fe religiosa que evidentemente la caracterizaba pues en sus expresiones siempre encontraba referencias de tipo religioso como el “*Que Dios te bendiga Isa*”, antes de irme.

Así pues, empezaba a idealizar otro tipo de abordaje que me permitiera formas sutiles y respetuosas para acompañar la emergencia de los recursos particulares de las cuidadoras, pero que además me permitiera develar otros recursos posibles desde el saber que yo portaba, sin ser lesiva.

1.3 La tierra pedía ser arada antes de los cultivos: Del sueño a la pesadilla

En medio de mi despliegue dentro del contexto que realmente deseaba es muy probable que no tuviera tiempo para salir de mis aguas internas, de mis prioridades y mis deseos, para hacerme preguntas a las que como profesional que vela por el cuidado integral de las infancias debía darles oportunidad. Sin embargo, aparecieron intempestivamente dejando una laguna entera de preguntas alrededor del cuidado vital; ese que no se había podido garantizar a un bebé en la institución de protección en la que con mucha devoción estuve poniendo de mí. Requería sumar una mirada más distante de mis adentros.

Durante mi segunda semana de prácticas había sido testigo del riesgo sobre el que estaba soportada la garantía del cuidado vital de los niños y las niñas en la institución:

Dania había vomitado su almuerzo el día anterior, y cuando la atendí escuché decir a la enfermera que el problema había radicado en que debía suministrarle un medicamento quince minutos antes de darle de comer para que no los rechazaría, lo cual no ocurrió. Aquel día, me encontré con Dania en su comedor, esperando su comida y decidí preguntar si ya se había tomado dicho medicamento; ante lo que no tuve respuesta de ninguna de las abuelitas cerca. Así pues, busqué a la enfermera y poco tiempo después ella entró en la estación ubicada cerca a los comedores, le pregunté y me dijo que no, que aún no había tenido tiempo de darle el medicamento a Dania, en el mismo momento que ya se estaban sirviendo los

almuerzos. Decidí entonces, esperar con Dania el suministro de su medicamento así que la cargué y fuimos a caminar mientras tanto.

Dania tenía desnutrición aguda ¿Otra vez se hubiese vomitado por falta de su medicamento? Me sorprendí mucho ante lo que estaba ocurriendo, y me preguntaba si la enfermera de turno no había tenido tiempo de atender ese requerimiento tan importante para la salud de Dania ¿El recurso humano estaba siendo precario? ¿Hacía falta más personal para cubrir las necesidades vitales de los niños y las niñas?

Por otro lado, la integración de mujeres con disposición de cuidar, a través de un programa de la institución que las denominaba “abuelitas”, pues se encargaban del cuidado específico de uno a dos niños albergados ahí; dotaban las prácticas de cuidado de una pluralidad con matices importantes a revisar. A ellas se les ofrecían capacitaciones alrededor de la importancia del apego y ellas usaban el término para referirse a si los niños eran seguros, inseguros, etc. Dándole al concepto una connotación negativa.

La abuelita Lili, al escuchar a mi compañera con la que una de las bebés disfrutaba estar, decía: *“es que claro ellos se apegan pero eso no les hace bien, para uno esta bien pero ellos quedan mal cuando uno se va... eso es un apego inseguro”*.

Aquel día me había percatado de una confusión conceptual que podía estar predominando en las prácticas regulares de la institución, considerando la predisposición frente a relaciones específicas, donde el vínculo afectivo era interpretado como nocivo cuando los niños demandaban a través del llanto, la permanencia del cuidado de aquellas personas con quienes se estaban vinculando. Si lloraban entonces el vínculo era inseguro porque *quedaban mal*. Sin embargo, el tiempo para forjar el vínculo y mostrar a los niños la estabilidad necesaria estaba siendo interrumpido, por la demanda de no apegarse; si no se apegaban no lloraban y punto. Bowlby (1988) sostiene que el apego seguro se construye cuando el niño puede confiar en la disponibilidad de una figura de cuidado sensible y predecible. Las interpretaciones de las cuidadoras permeaban las prácticas y las hacían tan plurales como ellas.

Si bien esa pluralidad la había percibido como una riqueza por la implicación de quienes eran, y sus propios recursos puestos sobre sus prácticas de cuidado; donando sus identidades a los niños y las niñas en un momento de la vida donde necesitan referentes reales del ser y el sentir. Al mismo tiempo, esa misma pluralidad dejaba a la suerte del deseo del cuidador, la garantía de un ambiente propicio para el vínculo afectivo o incluso, para experiencias enriquecidas con disposiciones y saberes sobre el desarrollo, de las profesionales en formación de fisioterapia, quienes ofrecían experiencias de estimulación y juego pero, las abuelitas a cargo de los niños podían decidir si estar o no de acuerdo a sus intereses y deseos.

¿Por qué había tanta ambigüedad en el cuidado? Así como el medicamento de Dania no era opcional, el ambiente propicio para el establecimiento de vínculos que garantizan la presencia de cuidadores sensibles tampoco debería ser opcional *¿Qué hacía falta?*

Un día mientras dormía, Dulcey apareció en mi sueño:

Ella gateaba, esa conquista en la que había estado encauzada y de lo que yo había sido testigo, celebrando cada vez que su rodillita parece servirle de impulso. Además de admirarla y nutrirme de su ternura y compañía generosa reflejada en su mirada sostenida, sonrisas, vocalizaciones, movimientos; nos acompañamos. Como en ese sueño; cuando gateaba fluidamente y yo ¡Celebraba su vida! ¡Sus conquistas! La agencia de Dulcey para existir un poquito más allá. De repente, se le deslizó su bracito y su cabeza se golpeó contra una pared, al levantarla confiando en que estaría bien, que solo se trataba de un resbaloncito, de esos inevitables cuando se está aprendiendo del arte de moverse; me dí cuenta que se había roto, pues su cuerpo era como una delicada cáscara de huevo y luego, mis compañeras me hacían notar que en su interior había un cascarón más pequeño del que se estaba derramando un líquido; era como su vida y yo no había podido evitarlo.

En mi sueño no había podido evitar que Dulcey se rompiera a pesar de mi presencia sostenida; pues tan importante como la presencia sostenida para el cuidado psíquico y afectivo era la garantía del cuidado vital a través de algunos parámetros más rigurosos lejos de la suerte. Ese sueño había representado para mí, un miedo latente durante mi práctica

justo desde el día en que en la institución no se había podido garantizar el sostenimiento de la vida de un bebé.

1.4 Educar y proteger. Un asunto de cuidado

El asunto del cuidado de los niños y niñas en el contexto educativo que tuve la oportunidad de explorar, estaba regido por una estructura predispuesta milimétricamente de acuerdo a un ideal de niño educado; lo que se reflejaba en las prioridades objetivo de las prácticas educativas como: el desarrollo intelectual, cognitivo y motor, la autonomía, el seguimiento de consignas y parámetros sociales, la serenidad y la prudencia, el control y categorización de las emocionales, etc.

Los niños eran cuidados bajo muy buenas condiciones estructurales, tanto físicas como rutinarias. Sin embargo, dichas condiciones estaban desprovistas de un lugar para lecturas particularizadas de quienes eran los niños, las niñas y aquellos a cargo del cuidado; sin cabida para la identidad del cuidador, ni la construcción de la identidad de los niños. Al quedarse por fuera esto, se quedaban por fuera sus voces y sus necesidades; dejando como resultado; una precarización del vínculo en las relaciones entre cuidadores y niños. Aquel ideal de niño se constituía como un limitante tan potente, que pese a las amplias instalaciones del jardín se dejaba por fuera a quienes no cabían en ese ideal. No todos los niños son iguales ni necesitan las mismas cosas.

Hay necesidades que no pueden preverse antes del reconocimiento de los niños; como aquellas de Tobías; su cuerpo necesitaba más movimiento del permitido en el jardín; tanto que se reconocía a sí mismo como un carro-loco. Por su parte, su maestra también lo designaba como carro-loco pero con una connotación negativa, al ponerlo como ejemplo ante sus compañeros; del comportamiento inapropiado de correr en el jardín.

¿Por qué no darle un lugar a la aceleración de su cuerpo, sin juzgarla anticipadamente como algo cuasi patológico o extrañísimo; sino, como lo que es, una de sus cualidades? Y tal vez; a partir de ahí, nutrirla de referentes de serenidad y pausas oportunas en su cotidianidad en el jardín.

Por su parte, Valeric necesitaba ser reconocido y acompañado en su angustia desbordada al no ponerse las medias con la agilidad suficiente para no ser dejado atrás. Ser dejado atrás era sumamente frustrante para él. Pero lo que se priorizaba era que fueran autónomos sin detenerse en las formas diferenciadas en que algunos necesitaban ser acompañados en la construcción de dicha autonomía; para que no se tornara en una angustia impensable y contraproducente.

En contraste, en la institución de protección, el cuidado aunque enmarcado en una estructura física y rutinaria; estaba excedido de voces y sus pluralidades respecto a las prioridades del *ser* cuidador.

La institución como tal, apuntaba a prioridades de índole relacional, donde a partir del establecimiento de vínculos se pretendía sostener el cuidado psíquico y emocional de los niños. El programa de cuidado referidos a mujeres cuidadoras o “abuelitas”, se alineaba con esta pretensión, pues, ellas debían dedicarse a uno o dos niños máximo, de manera que tuvieran más oportunidad de un reconocimiento particularizado a través de una presencia sensible donada a los niños que les asignaban como sus “nietos”. Sin embargo, las pretensiones a nivel institucional no alcanzaban las prácticas más cercanas al cuidado concreto de los niños y las niñas; quienes estaban a cargo de una formadora con un perfil específico a partir del cual priorizaba y chuleaba en su registro, el cumplimiento de la asistencia para los momentos del sueño, la alimentación y la higiene. De manera que las abuelitas se sincronizaban en dichos momentos con las formas de acompañamiento más asistencial de las formadoras, teniendo en cuenta la cantidad de niños a quienes se debía atender; sus voces se unían a leyes impuestas en la cotidianidad que regían el cuidado, dichas leyes se fundamentaban de múltiples formas; de acuerdo a la perspectiva personal de tantas mujeres en el rol de cuidadoras.

El perfil de las profesionales a cargo del cuidado no era compatible con las premisas del cuidado ético/psíquico priorizado a nivel institucional. Pero además, el cuidado vital también resultaba insuficiente no solo por el perfil ocupacional y la pluralidad de voces de las

abuelitas cuidadoras, sino por la cantidad de cuerpos profesionales y a su vez, por estándares de cuidado vital que no alcanzaban a ser lo suficientemente rigurosos.

Siguiendo a Mortari (2019), el cuidado no es una acción que se ejecuta, sino una condición constitutiva del ser humano. No es opcional ni accesorio, sino una necesidad ontológica que responde a nuestra fragilidad inherente y hace posible la existencia. En este sentido, el cuidado es la práctica que sostiene la vida y, al mismo tiempo, la que permite su despliegue, pues atiende tanto la dimensión vital, imprescindible para estar vivos, como también la dimensión relacional y psíquica, necesaria para sentirse vivo.

El cuidado se define éticamente por la orientación hacia el bien del otro desde su singularidad. Cuando la pregunta se centra en qué y cómo hacer para que ese bien llegue efectivamente al otro, el cuidado deja de ser una tarea funcional y se convierte en una práctica ética de primer orden, restituyendo su valor fundamental frente a su histórica invisibilización y desvalorización.

Entre la educación y la protección; se habían relegado pilares del cuidado tan fundamentales como aquellos que se pretendía priorizar. Había notado un contraste importante en la rigurosidad de las prácticas de cuidado vital; en el jardín las rutinas eran sumamente controladas y estandarizadas, por su parte, en la institución de protección las variables aumentaban de acuerdo a la pluralidad de las cuidadoras a cargo; entre formadoras, enfermeras, abuelitas y practicantes. Sin embargo, por distintos motivos, ambos contextos coincidían en la ausencia del reconocimiento de la singularidad y lo esencial del vínculo para el desarrollo subjetivo.

En el jardín la pedagogización permeaba cada experiencia. En la institución de protección el asistencialismo predominaba como forma de cuidado. En ambos escenarios me encontré con niños y niñas que no estaban siendo vistos, ni reconocidos pese a las premisas, discursos o esfuerzos institucionales por el cuidado emocional y psíquico de los niños.

Así las cosas, desde el perfil formativo que había consolidado hasta entonces, la pregunta que bordeó mi quehacer y ser durante mis prácticas en ambos contextos fue ¿De

qué manera fortalecer las prácticas de *cuidado integral* para las primeras infancias en dos escenarios de desarrollo distintos; uno de protección y uno de educación?

Capítulo II. Entre técnica y vínculo: sembradora de dos mundos

Consideraré los abordajes estructurados alrededor de mi pregunta de investigación, en los que me parecía importante continuar la observancia de aquello que en ellos ocurría respecto a mi rol, a las experiencias y oportunidades del cuidado, y a los actores del cuidado; los niños, las niñas y los cuidadores.

Abordaje #1 (Jardín Infantil): Un portal que habilita el ser

“Un portalito hacia la fantasía”

En mi mente, cuando iba de camino al jardín en mi bicicleta, fantaseaba con la idea de que mi primer abordaje formal sería todo un éxito, porque yo me dejaría llevar por mi espontaneidad en el juego; dejando emerger eso *indómito* de lo que, alguna vez en el curso de juego simbólico me hizo notar mi profesora; yo no estaba dejando aparecer.

Pero, ¿cómo aparecer indomable con tantas miradas asustadas por aquello que hace tanto ruido? ¿cómo dejarse llevar ante la mirada de la maestra Linda, que semanas antes me había pedido cambiar la palabra *maleficio* por hechizo o la palabra *feo* por lindo, que además no salían de mí, sino que estaban puestas en un libro que me respaldaba? Cuando pensaba en mis limitaciones expresadas en esas preocupaciones retumbantes en mi cabeza, mi fantasía se apagaba, y sin embargo, continuaba adelante dejándome llevar por los pedaleos que impulsaban mis piernas en ese trayecto hacia el jardín, y confiando en que el abordaje iba a ocurrir y algo iba a poder reelaborar o descubrir en esa experiencia. Ahora que escribo esto, pienso en lo ensimismada que estaba, como si esas necesidades de los niños, como el poder aparecer más allá de lo bello y puro, en su parte indómita, coincidieran con mi propia necesidad de ver una estelita de luz en la que pudiera salir algo auténtico y sin temor de quien soy.

Y bueno, el juego que propuse, intentaba darle paso a esa estelita de luz; mi primer abordaje llamado *“Un portalito hacia la fantasía”*.

Antes de iniciar con el juego que llamé *Aprendices de Brujos* empecé a desplegar elementos que pensaba podían preparar a los niños para la propuesta de jugar “como sí”, ese del que en varias ocasiones algunos niños y niñas habían intentado sacarme por lo extraño e incluso loco, que parece jugar a algo tan abstracto y fuera de lo real con expresiones como “*ay eso no es verdad... mira! eso no es un rayo láser*” o “*profe, yo soy Tobías, no el papá de este bebé*” etc. Así que antes de cruzar el portal implementé el libro de literatura infantil *Conjuros y Sortilegios* de Irene Vasco y una ronda.

Con el libro retomé las condiciones necesarias del *Maleficio para convertir a los niños en murciélagos*. Mientras las enunciaba, los niños empezaron a intervenir y yo me empecé a angustiar porque se dispersaron y no me dejaban terminar de leer, escuchando atenta y curiosamente, según mis expectativas y mi idea de que el juego aún no empezaba. Ellos ya estaban jugando y mi angustia no me dejaba verlo; iban revelando nada menos que el tipo de cosas en las que se quisieran convertir, como un zombie en el caso de Isa o como Spiderman en el caso de Valentin.

Figura 6

Registro audiovisual del “preámbulo” del juego

Nota. Archivo de video personal titulado “...convertir en un Zombie”, material audiovisual perteneciente del autor (archivo: “...convertir en un Zombie”.mp4)

Luego de esto, hicimos la ronda para disponer nuestro cuerpo y cantar ese “himno” para jugar que tanto me gustaba cantar con ellos: “*A quien no le gusta jugar, a quién no le gusta jugar, si el juego es libertad, si el juego es libertad*”, esto como parte del ritualito que quería instaurar para jugar, sumado al portal que había dispuesto, y que me ayudaba a mí, en el tránsito hacia el juego simbólico, y por supuesto, a los niños que necesitaban espacios en los que pudiesen desplegar su universo simbólico en medio de fantasías.

Sabía que me preocupaba más de la cuenta por la mirada de los otros adultos y reconocía que los niños y niñas necesitan adultos que posibiliten otras lógicas y las dejen fluir, mientras trabajaba en eso, hacer este preámbulo me ayudaba a transitar a mi como adulta y a ellos, como niños y niñas que disfrutaban del encanto de un portal mágico y sabían

jugarlo. Ellos entraban y sus cuerpos y gestos hablaban de que algo se había transformado, como uno de ellos que entraba y salía repitiendo algo como *ahora soy yo, ahora no lo soy*, o la aprendiz Isa que metía la mitad de su cuerpo y volvía a sacarla como quien ponía a prueba aquel portal.

Figura 7

Fotografía de juego del portal



Nota. Fotografía de archivo personal

Figura 8

Registro audiovisual del juego del portal

Nota: Archivo de video de autoría personal, registro de actividad lúdica

(archivo: Jugando atravesando el portal.mp4)

Así pues, ese portal funcionaba en dos vías diferentes pero sí que funcionó, los niños y niñas lo atravesaban apresurados y maravillados de entrar “a otro lugar”, y yo, solo después de atravesarlo conseguí poner mi voz de bruja con la que juego en casa, solo cuando mi hija o tal vez mi hermana menor me ven.

Figura 9

Registro audiovisual de la actividad de la bruja

Nota: Archivo de video de autoría personal, registro de actividad lúdica

(archivo: Cuando la bruja emergió.mp4)

Ya dentro, yo era la Gran Bruja y ellos, los niños y niñas o mejor dicho, los aprendices de brujos; estaban en mi casa pero como empezaron a coger todo alrededor del caldero, la bruja entró poniendo un poco de orden, así que alzó la voz ahuyentando a todos, quienes entre risas nerviosas corrieron lejos de ella, solo que no los siguió como ellos probablemente esperaban, y ante gritos y correteos por doquier, decidió implementar su poderosa magia para atraer su atención y que se quedaran quietos y callados. Para mí, la practicante, era un recurso desesperado que desde los primeros momentos del juego empezaron a emerger por el afán de controlar la situación y conducirla hacía donde aspiraba; hacer la poderosa poción para convertirlos en murciélagos, esa que con ayuda de la magia de bruja y varitas mágicas, aquella vez sí funcionaría. La Gran Bruja entonces, se puso en medio del lugar y agito con firmeza su varita mientras lanzaba un hechizo corto que decía algo así como: *Abracadabra patas de cabra que todos se queden estatuas*, y todos los pequeños aprendices de brujos se sentaron y se quedaron quietos por unos instantes, aunque a la practicante le hubiese gustado que hubiese sido mucho más que unos instantes...

Figura 10

Registro audiovisual de la actividad de la bruja al irritarse

Nota: Archivo de video de autoría personal, registro de actividad lúdica

(archivo: [¡Por favor!.mp4](#))

Y fue entonces, cuando la conversación inició para empezar con la clase de pociones que la Gran Bruja quería, solo que ella hacía muchas preguntas como una buena maestra que quiere promover que sus aprendices sean agentes de su propia formación. La practicante por otro lado, quería dejar emerger de los niños y las niñas sus propias propuestas sin darse cuenta que eso no le ayudaba mucho en la dirección que aspiraba tener hacia la propuesta que ya había trazado. La Gran Bruja preguntaba ¿para qué vienen aquí?, “*cuéntenme*” decía, sin embargo, ellos no contaban mucho, permanecían inquietos y la irritaban un poco porque ile cogían sus cosas de su bolso! y hasta le molestaban la cara entre risas provocadoras. Al mismo tiempo, la angustia de la practicante aumentaba, por no conseguir las respuestas y el curso que deseaba, y sabía que debía reemplazar las preguntas por directrices que a su

parecer se alejaban del objetivo de dejar aflorar lo espontáneo de los niños y niñas, era lo que en ese momento pasaba por su cabeza.

Figura 11

Registro audiovisual de la actividad sobre ¿Qué más le podemos poner a la poción?

Nota: Archivo de video de autoría personal, registro de actividad lúdica

(archivo: Pedazos de noche, huevo y huella de conejo para la poción.mp4)

No quedó más entonces que, iniciar con la preparación de la poción para lo que la Gran Bruja quería que todos los aprendices participaran, solo que tenía la confianza de que todos lo harían en orden y con cuidado, confianza que defraudaron, así que ella hizo lo que pudo, intentando averiguar ¿qué cosas le iban agregando y para qué? como el huevo que el aprendiz Tobias decidió agregarle al parecer para darle buen sabor. Sin embargo, no estaban proponiendo cosas muy oportunas para que se diera un murciélago con aquella poción y fue cuando la Gran Bruja les pidió añadir un poco de luz de luna y una alita de murciélago. En medio de esto, se discutió con una de las brujas que también acompañaban la experiencia, la bien llamada Bruja Anciana (jugada por Liliana Betancourt, mi supervisora), sobre el sabor del ala de murciélago y cómo se atreverían a comerla; uno de los aprendices sugirió comerla con salsa barbecue. La Gran Bruja se perdía muchas de esas interesantes conversaciones, lo cual no era mucho su culpa, sino más bien, de la practicante en ella, que estaba muy enfocada y algo alterada por llevar a cabo el objetivo del juego, terminar de preparar la poción y ponerla a prueba; y como eran catorce niños desaforados poniendo cuanta cosa se les ocurriera en una olla vieja, parecía alejarse de este desenlace por lo enganchados que estaban con esto de integrar los ingredientes. La practicante se sentía un tanto atrapada en una preocupación que a la Gran Bruja no le sentaba bien, pues la confundía. No sabía qué ser, si la Gran Bruja dueña de la casa y maestra de brujos o, la practicante llamada y juzgada como maestra, que cumple con planeaciones y objetivos en todas sus propuestas. Mientras tanto la bruja Karen y la bruja anciana seguían jugando.

Ahora bien ¿Cuáles eran los objetivos más significativos de mi propuesta?, creo que es sobre lo que debo volver e intentar confiar más. Es cierto que uno de mis objetivos era que

experimentaran la posibilidad de ser murciélagos más auténticos, en los que pudiesen poner más de ellos mismos; esto en contraste con los murciélagos designados, que se mueven todos iguales y hacen los mismos pasos, en la obra que se ensaya para la gran presentación de fin de año del jardín. Así pues, que pusieran en el juego parte del universo simbólico con el que cuentan hasta el momento de desarrollo de cada uno, como efectivamente estaba ocurriendo y no estaba notando, es probablemente un objetivo en una dirección acorde, pues el espacio de juego espontáneo podría así, dar lugar a sus subjetividades; esas que emergieron en medio de este juego.

Figura 12

Registro audiovisual de la actividad del murciélago

Nota: Archivo de video de autoría personal, registro de actividad lúdica

(archivo: ¿Quiénes se quieren convertir en murcielago?.mp4)

Emergieron desde que inicio el juego pues, algunos se mostraban cautelosos en el tránsito por el portal pero otros mucho más atrevidos, o cuando algunos se atrevían a tocar y retar a la Gran Bruja, pero otros aprovechaban para alejarse de ella y ponerse a salvo. O como cuando, al preguntar quienes se atreverían a tomar la poción para ponerla a prueba, y algunos se negaban y optaron mejor, por usar su varita (de spaghetti) para lanzar el maleficio junto a la Gran Bruja mientras los otros sí se atrevían a beber la poción.

Y fue entonces, cuando llegó el momento de la prueba de fuego, sino la Gran Bruja sería un *gran* fraude, pensaba la practicante. Algunos valientes decidieron tomar la poción y la Gran Bruja junto a otros aprendices lanzaron el maleficio puesto en el libro de conjuros y sortilegios que ella tenía. Mientras se recitaba el maleficio y varios aprendices bebían la poción, la Bruja Anciana notaba e iba describiendo con asombro la transformación dramática del aprendiz Valeric, quien poco a poco se le iba notando en su cuerpo cuando se erguía, como se volvía un verdadero murciélago que le salían alas y pronto estuvo preparado para revolotear como tal. En el caso de muchos otros, aún no se lo creían hasta que la Gran Bruja les anunció que de sus espaldas estaban empezando a aparecer sus alas. Ese como otro recurso de la practicante temerosa de que no fueran a creérselo del todo. Todos los

aprendices empezaron a revolotear pues la gran magia había ocurrido, seguramente afuera en el cielo había ocurrido un imprevisto eclipse total de sol (una condición necesaria para que el maleficio funcionara).

Figura 13

Registro audiovisual de la actividad convertidos en murciélagos

Nota: Archivo de video de autoría personal, registro de actividad lúdica

(archivo: [La gran magia.mp4](#))

La Gran Bruja terminó exhausta pero por suerte contó con tres poderosas compañeras brujas que contenían e intentaban dirigir aprendices de brujos indomables, como era de esperarse, pese a la expectativa de la Gran Bruja de que serían un poco más civilizados con todo esto de la modernización. La Bruja Linda y, a la vez, maestra titular del grupo de niños, su verdadera autoridad, había hecho un esfuerzo notable por permanecer ahí, y sostener esta propuesta que en otras oportunidades había rechazado pues, no consideraba oportunas las palabras puestas en él, como “maleficio” o “feo”; sin embargo, durante todo el juego ella se dirigió a los niños y niñas como *los aprendices*, probablemente por respeto a la propuesta o también, en su intento de sumergirse en un tipo de juego algo extraño en las rutinas regulares del jardín.

Por otro lado, la Bruja Karen (mi compañera practicante en esta institución) fue indispensable en la recta final de la exitosa primera clase de brujos; fue quien asistió generosamente a la Gran Bruja, recogiendo la experiencia, concretamente retirando los objetos y dirigiendo a todos los aprendices de nuevo al portal mágico con el que se dió cierre al juego. La Gran Bruja estaba agradecida y la practicante María Isabel, mucho más; pues en este punto con todas las angustias acumuladas de aquello que se había salido de su control, estaba que tiraba la toalla y volvía a ser ella para intentar poner orden, que los niños volvieran a la calma y culminar con la experiencia.

Luego de atravesar el portal y volver a la realidad, como practicante decidí afanosamente, entregar varitas de spaghetti para que pudiesen volver a jugar, sin embargo, esto fue angustiante para algunos niños a los que fácilmente se les partían, como era de

esperarse; ellos pedían con fervor una más o las guardaban con mucha delicadeza pero era una tarea sumamente difícil por la fragilidad del material.

Al despedirme del grupo de niños, después de que se fueron; fue posible recoger en palabras, junto a mi supervisora y mi compañera de prácticas, todo esto que había aparecido, que aunque agotador y algo decepcionante no me tenía muy sorprendida, pues la dificultad para darle rienda suelta al jugar había sido constante, especialmente desde el recorrido teórico y metodológico que había tenido lugar en los cursos de juego simbólico durante mi formación como PPI. Y es que, la teoría podía resultar agobiante y obstaculizadora de, justamente, darle rienda suelta a la espontaneidad y la frescura que los niños esperan de alguien jugador y que el juego mismo necesita. Sin afirmar, que deba ser así, sino reconociendo que es algo sobre lo que debo trabajar para que me juegue a favor y no en contra.

Fue refrescante precisar, en la discusión posterior con mi supervisora, que para objetivos como los de este abordaje, resultaba muy ambicioso abordar a muchos niños al mismo tiempo, y en cambio más favorecedor plantearlo con grupos mucho menos numerosos; por ejemplo; de alrededor de cuatro niños. Y lo llamó refrescante considerando que a veces en el fan de satisfacer necesidades apremiantes, como hacerse cargo de todo un grupo al mismo tiempo porque sino, ¿con quien se quedan?, no vemos las posibilidades a las que habrá que darles un lugar como la de trabajar con grupos pequeños y así poder hacer una lectura más justa y cuidadosa de lo que aparece y merece ser visto de cada uno de los niños; a quienes pretendemos acompañar a crecer mientras ellos construyen sus propias subjetividades a partir de lo que el mundo que los rodea les posibilita como insumos, y si algo viene de ellos mismos pues mucho mejor para su autoestima y la oportuna lectura de sus propias necesidades, que no necesariamente son las mismas por estar en un momento de desarrollo similar. Grupos más pequeños me ayudaría a ver a los niños en sus singularidades y en especial, que así ellos también pudieran verse a sí mismos a través de la lectura de un otro disponible.

Esto último, como alternativa a la censura; esa que a veces emerge súbitamente de

muchos de los adultos que acompañamos a los niños, ya sea por desconocimiento, estigmas, ideales o nuestros propios miedos y cuestiones sin resolver que no nos damos la oportunidad de elaborar, y peor aún, como consecuencia, que ellos no puedan plantear preguntas inquietantes, miedos, hipótesis que aparecen ineludiblemente, en esta experiencia de cada quien, de constituirse como ser humano, senti-pensantes y cargados de símbolos que le permiten serlo.

Otro de los elementos que no me jugaron una buena pasada, fue la disposición de los objetos provocadores, que en su eficiencia para provocar, me robaban toda la atención de los niños. Al haber dispuesto toda la ambientación; como el portal, la olla vieja como caldero, ingredientes, utensilios, varias mágicas, de nuevo, con la intención de provocar la espontánea participación de los niños y niñas, no me era posible capturar lo que estaba ocurriendo en cada ocasión, porque de la mano de un grupo tan numeroso, los elementos de ambientación para la escena en la casa de la bruja, no aportaban mucho en la contención de los niños sino, que les alimentaba un desenfreno sin saber que tomar, elegir y hacer, entre todo lo posible.

Y por último; las preguntas constantes a los niños sobre sus deseos y opiniones, tampoco me ayudaban a brindar la estructura de una propuesta que probablemente no me convencía por eso mismo, yo tenía un plan, y suelo inclinarme a pensar en que los niños no hacen planes para jugar, aunque pensándolo después de la experiencia, es notable la estructura y las reglas internas que ellos sí le otorgan a sus juegos, y tal vez eso me ayude a convencerme de que esa estructura y reglas internas no le vienen mal a los juegos que yo propongo. Pareciera que quisiera dejar todo a la suerte y sin estructura, lo que me hace pensar que estos primeros abordajes me habían permitido reconocerme más en mis miedos y obstáculos como jugadora, para atenderlos y así, poder luego brindar ese escenario de fantasía en que los niños puedan confiar y ponerse a prueba a sí mismos, en universos paralelos de aventuras y travesías; como la de visitar la casa de una poderosa bruja que hace pociones y maleficios en los que no debe ser tan sencillo confiar aunque te llamen aprendiz de brujo. Para que confíen en la bruja, la bruja debe confiar más en sí misma.

Figura 14

Fotografía de las varitas con las que me despedí tiempo después de los niños y las niñas



Nota. Fotografía de archivo personal.

Me fuí del jardín. Pero la bruja se fue conmigo y como conté antes; las cuidadoras se percataron de que me habitaba y se asustaron más de la cuenta. Es por eso, que mis abordajes formales los dirigí a las cuidadoras, que estaban aterradas ante la naturaleza indescifrable de mis formas de cuidado a los niños y las niñas. Así que decidí emprender un intento por revelarles sus propias formas y brujas que las habitaban a ellas; con muchos recursos para cuidar de formas indescifrables, tanto como cada ser humano.

Una apuesta en paralelo

Mis abordajes en la institución de protección tomaron un inesperado rumbo para mí, pues había pasado de acompañar rutinas de algunos niños hacia abordajes a las cuidadoras con quienes pretendía crear puentes para diálogos posibles, de saberes profesionales y saberes propios y legítimos, para intentar superar cierta hostilidad en las imposiciones recurrentes del saber profesional. Con esto en mente, el abordaje formal con que decidí dar inicio a la construcción de ese puente, emergió de la rememoración de las formas con las que durante mi formación me acompañaron en la construcción de ese saber profesional, no era teoría vacía sobre el desarrollo y las prácticas del cuidado que inciden en este, sino que se cargaba de sentido con mi propia historia, con mi propia subjetividad.

Mi formación fue todo un autodescubrimiento acompañado, que me iba develando formas de cuidado ya impregnadas en mi, dando lugar a reflexiones y deconstrucciones

empanadas como se debe en cualquier fritanguería seria, era el implemento que más disfrutaba, probablemente porque me hacían sentir una experta en la materia, así que esta vez que no está mi abuela ni su pinza, se la pedí prestada a mi suegra, ella tenía la pinza metálica ila tradicional!

Figura 16

Fotografía de las empanaditas de papel, aguita y pasto, "¡La pinza que era!"



Nota. Fotografía de archivo personal.

Luego, pretendía preguntarles a las cuidadoras, qué platillos preparaban en sus juegos de infancia y cómo los hacían; para lo que llevaba algunos materiales provocativos porque quería que sus memorias se concretarían en su vivencia corporal, que usarán sus manos para actualizar ese recuerdo, sin embargo, iba preparada para varias posibilidades; la de que solo me contarán, que me contaran y los prepararan, o incluso que no me contaran ningún recuerdo, ya sea porque no lo evocaba la propuesta o porque no lo deseaban hacer.

De modo que durante la siesta de los niños, cuando las cuidadoras podrían contar con un poco más de disposición para la propuesta sobre ellas mismas, decidí ubicar una mesa con todos los objetos provocadores que había elegido llevar como; un juego de ollitas de aluminio, hojas secas, verdes y de papel, cositas reciclables, una estufa arsenal hecha de cartón y latas de atún y, otra de juguete más convencional, entre otras cosas.

Y así, cuando ellas llegaban yo les contaba que cuando era una niña, hacía empanaditas con pasto y agua, envueltos en una pequeña hoja de papel y al mismo tiempo que las iba preparando les decía “...Como hace mucho no las hago no sé qué tan bien me vayan a quedar, pero así recuerdo que las hacía yo...” y luego les preguntaba si las querían

probar. Ante esto, las cuidadoras me miraban atentas con algo de extrañeza pero además aparecían sonrisas, en especial cuando les pedía probar, sin embargo, ellas entraron en ese juego que hasta a mí me había sorprendido; inesperadamente yo había empezado a jugar y gratamente ellas también pues, me respondían haciendo como sí las probaran y con expresiones como: *“uhmmm que delicia Isa, todavía te quedan buenísimas”*

Todas con algo en la punta de la lengua. Era entonces el momento en que yo les preguntaba por aquello que ellas preparaban cuando eran unas niñas y casi todas (abordé siete cuidadoras), tenían algo que contar.

Figura 17

Fotografía Arepita rellena de la abuelita A



Nota. Fotografía de archivo personal.

La abuelita Alba me contó sobre la arepita que su papá le enseñó a preparar, ella decía *“...me quedaban así, bien delgaditas sin molde ni nada, solo amasándolas con las manos”*, así que yo le ofrecí un poco de fomi moldeable que llevaba entre mis cosas y la invité a mostrarnos cómo las hacía, para que su memoria corporal avivará más el recuerdo, le dije: *“hagamos esa arepita”*. Y después, la relleno de cositas que no supe cuáles, pues me ausenté por un momento, y al volver me mostró una arepita rellena... la arepa debía quedar muy delgadita porque sería la cubierta de una empanada de arepa regordeta y provocativa que ino me pude resistir a probar!

Figura 18

Fotografía del chocolate cantado



Nota. Fotografía de archivo personal.

Por su parte, la abuelita Carolina tomó la pequeña chocolatera y el molinillo y dijo: “*Sí, yo hacía el chocolate*”, así que le dije: “*Hagamos chocolate*”. Le echamos agua y unas semillas que llevaba prestadas de mi hija, a las que ella le llama cacao y se lo conté a la abuelita. Con todo integrado ella tomó el molinillo y empezó a cantar “*Bate que bate el chocolate, bate que bate el cacahuete...*” una y otra vez, y movía su cuerpo al ritmo de su canción, además de cocinar ¡estábamos bailando y cantando!

Figura 19

Fotografía de la cebolla larga de la abuelita C



Nota. Fotografía de archivo personal.

Pero el chocolate no fue todo, la abuelita Carolina recordaba cómo cogía pasto y jugaba a que era la cebolla larga, así que fuimos a buscar y lo sacaba desde las raíces untadas de tierra tal como la cebolla. Además me decía: “...y las piedras eran las papas, yo las cortaba en tajadas”, y yo preguntaba sorprendida: “¿Cortabas piedras y cómo hacías?” y me

dijo: “*¡pues yo hacía como que las tajaba!*” mostrándome con sus manos el movimiento que hacía.

En ese momento, me sentía muy conmovida por la disposición de las abuelitas con quienes inició mi abordaje, y luego, cuando pude convocar a algunas formadoras, las mismas que me pedían adaptarme a las dinámicas estándares en la institución, a las que no siempre podía atender por la naturaleza de mi formación, fue muy gratificante sentirme en un universo paralelo en que sí podíamos compartir otras dinámicas. Me acerqué a la estación ubicada afuera de la sala de los Juguetones, donde estaban dos formadoras y les dije: “*¿Ustedes también me van a ayudar con el recetario colectivo que estamos haciendo?*”

Figura 20

Registro audiovisual de la Receta de la formadora S

Nota. Archivo de video de autoría personal, registro de actividad lúdica de recetas

(archivo: [Pastelito de chocolate.mp4](#))

Fue entonces, cuando la formadora Saray fue hasta la mesita en que estábamos jugando y me contó sobre los pastelitos de tierra que ella preparaba cuando era una niña, me dijo: “*Usábamos un moldecito, tierra y agua*” así que le propuse que fuéramos por la tierra húmeda al parque que teníamos en frente, pues había llovido recientemente, y ella dijo: “*Sí, bueno.*”. Fuimos hasta el árbol y de abajo empezamos a tomar la tierra, poniéndola en el moldecito (una de las ollas de juguete) que usaríamos para darle forma al pastel, al volver a la mesa, la formadora le dio vuelta al molde sobre una bandeja y me mostró con lo quedaba la forma del pastelito.

Figura 21

Registro audiovisual de la Receta de la formadora I

Nota. Archivo de video de autoría personal, registro de actividad lúdica de recetas (archivo:

[Sopita de la formadora I.mp4](#))

Y luego, vino la formadora Ingrid, y decía: “*Yo hacía sopitas y les echaba cositas*” y mientras yo iba por el agua, ella recogía las especias (musquito del árbol) y demás ingredientes para el sancocho que nos iba a preparar. Con la olla en la estufa y el agua ya

calientita, le añadió unos trocitos de papa que encontró sobre la mesa, las especias y cebolla larga de la que la abuelita Carolina había cosechado y yo le había propuesto para darle mejor sabor.

Otra de las cuidadoras que se acercó muy curiosa de lo que estaba pasando, fue la abuelita Ana, decía: *“Yo lo que hacía era pastelitos de lodo con todos mis primos, y luego nos los tirábamos en la cara”*, en ese momento le pedí que me recordara su nombre y me dijo: *“No, no, no, no, no; porque usted luego va y dice que yo soy la que tiraba pastelitos en la cara. No, no, no”*, lo cual resultó muy gracioso y le dije que tenía razón, que luego se daban cuenta de lo divertido que se la pasaba.

La abuelita Betty también tuvo curiosidad pero en su caso, mantuvo cierta distancia desde la que preguntó qué estábamos haciendo, así que le ofrecí mis empanaditas pero miraba con más extrañeza aún y no las aceptó. Sin embargo, le pregunté qué hacía cuando era una niña y ella me dijo: *“No, yo no hacía nada de eso. Yo jugaba fútbol con mis primos/hermanos”*. En ese momento me sentí desconcertada porque las demás cuidadoras habían logrado sintonizar con la experiencia pero estaba percibiendo en la actitud de la abuelita Betty una resistencia que no había aparecido, y lo único que atiné a decirle fue: *“Aaah bueno, podemos organizar un partidito de futbol aquí en el parque”*, probablemente intentando lidiar con la resistencia que estaba leyendo.

Finalmente, además de evocar las memorias de las cuidadoras, también pretendía promover un compartir de estas con los niños, por lo que el abordaje se extendió a una segunda parte, dos días después...

Abordaje #2.2. Recetario Comunitario Donado de Esencia y Memorias de Cuidadoras

Figura 22

Fotografía sobre el recetario comunitario



Nota. Fotografía de archivo personal.

Esta vez, el punto de partida no serían mis memorias sino las de las cuidadoras, así que las llevé ilustradas en unos carteles que expuse en el parque alrededor del que nos habíamos encontrado, las cuidadoras y yo, la última vez. Además, con la intención de devolver y darle un lugar de valor, aquello a lo que ellas me habían permitido acceder de su historia de vida, a partir de sus memorias!

Figura 23

Fotografía de actividad de recetario



Nota. Fotografía de archivo personal.

¡¡¡Esta novela culinaria está imperdible!!!! Fue lo que me dijo una de mis profesoras cuando le compartí mis pretensiones en esta segunda parte. Y yo, me sentía sumamente comprometida con posibilitar el compartir con los Juguetones, de todas esas recetas que portaban sus cuidadoras. Sin embargo, esta parte del abordaje tuvo un primer momento inesperado, fuera de los márgenes y objetivos previos pero muy gratificante y,

extrañamente el segundo momento más acorde a lo pensado, en el que los Juguetones estuvieron, más decepcionante para la practicante, casi un fracaso.

Al inicio, cuando disponía nuevamente la mesa con los objetos, y con los carteles ya expuestos, el impacto de estos empezaba a tener lugar, pues los adultos de la Fundación se detenían para observarlos y algunos lo hacían con mucho detalle; después me preguntaban qué eran, probablemente porque las recetas estaban en un lenguaje jugado, poético, o bajo otras lógicas con las que los adultos requerimos un esfuerzo más o menos notable para acoger. Entre mis respuestas, intentaba expresarles de manera concreta mis intenciones, como: *“Son recetas que las cuidadoras jugaban cuando eran niñas. Vamos a jugar con los niños”*, y aún así, no estaba segura de que los complaciera mi explicación, pues muchos se iban con expresiones de desconcierto y otros expresaban asombro acompañado de expresiones como *“¡qué lindo!”*.

De nuevo, había elegido el momento de la siesta de los Juguetones para poder preparar todo, sin embargo, los niños más grandes, que no tomaban siesta, empezaron a llegar con mucha curiosidad de lo que estaba disponiendo y haciendo, así que mientras tanto les contaba sobre las recetas, les enseñé mis empanaditas y pronto hubo varios niños rodeando la mesita y jugando a cocinar. Acto seguido, llegaron dos abuelitas que acompañaban a sus nietos; las abuelitas Jazmin y Esther.

En ese momento, pensaba que ellas iban a abordar a los niños y yo podría disponer del espacio para el abordaje con los Juguetones y sus abuelitas, pero no fue así, todo lo contrario, ellas se contextualizaron viéndonos jugar, escuchándonos y, apreciando y leyendo los carteles.

Durante el abordaje ellas *dirigieron la orquesta*, y decían cosas como *“es que esto hay que hacerlo más con los niños y no dejar que se pierda”* porque a ellas también les pedí que nos enseñaran los platillos que hacían en sus juegos, para lo que no tuve que esforzarme mucho porque ya habían leído los carteles y estaban ya muy sintonizadas con la propuesta.

Figura 24

Registro audiovisual del paso a paso de la receta de la formadora S

Nota. Archivo de video de autoría personal, registro de actividad lúdica de recetas

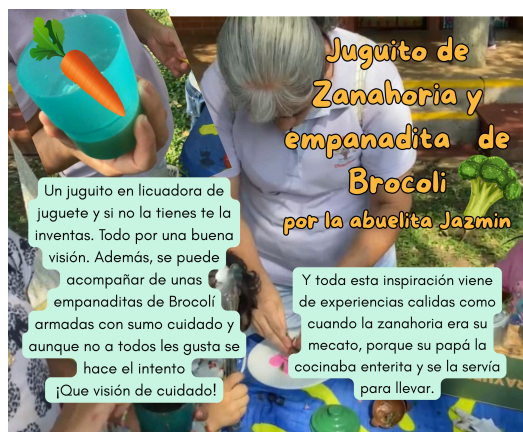
(archivo:[Paso a paso de la receta del pastel de la abuelita E.mp4](#))

La abuelita Esther nos mostró con precisión la receta del pastel que ella preparaba, con una cantidad muy precisa de harina (tierra), leche batida (agua) y muy importante, el uso de su cuchara de palo que nunca podía faltarle en su cocina. Todo esto, nos lo contaba mientras miraba y convocaba a su nieto, quien también integró harina a la mezcla y metió en el horno (de cartón) el pastel para que se horneara muy bien; el tiempo también debía ser muy preciso y aunque su nieto se encargó de las revisiones del pastel, era la abuelita Esther quien controlaba los tiempos de horneado comunicándose constantemente con su ayudante estrella.

Por su parte, la abuelita Jazmin, compartió con todos nosotros, algunas recetas muy saludables, ella mencionaba: *“Mi papá me empacaba trocitos de zanahoria para llevar y ese era mi mecato”*. Y así, el jugo de zanahoria fue la primera receta que preparó. Aunque no tenía a disposición de las mismas licuadoras que usaba cuando era una niña, encontró otra (un vaso que trajo de la cocineta aledaña), y en ella, agregó trozos de zanahoria (pedazos de fomi moldeable de color naranja) y agua. Seguido, encendió su potente motor (girando su mano con una palito que revolvía) para obtener un buen licuado, y así cuando estuvo listo varios de nosotros, los niños y yo, lo degustamos, y es que ella y su compañera Esther ilo vendían muy bien!, era un jugo excelente para la salud de nuestra visión.

Figura 25

Fotografía de receta de la abuelita Jazmin



Nota. Fotografía de archivo personal.

Además, la abuelita Jazmín sumergida en el juego de las recetas, empezó a mostrarnos cómo preparaba unas deliciosas empanadas de brócoli. Pero, no a todos les entusiasmaba mucho, como a Jerome; quien además no parecía estar tan sumergido en el juego como ella, y estaba demandando tener el foami que ella y su nieto estaban usando para las empanadas, así que enojado lo pedía y añadió: *“a mi no me gusta el brócoli”*, con una notable expresión de descontento, sin embargo, la abuelita que sabía vender su preparaciones, muy juguetona le dijo: *“pero te la vas a comer”*, acercando su frente a la de él, ella estaba sosteniendo el juego e invitando al niño al entrar en el juego, sin dejar de jugar.

Los niños y niñas más grandes, pertenecientes a otros grupos/salas de la Fundación y, dos de sus abuelitas; habían desplegado y maximizado la propuesta sin haberlo planificado, pero yo seguía ansiosa por darle lugar al grupo de los Juguetones con las abuelitas Alba, Carolina y Betty, quienes estaban disponibles en la sala en las tardes que yo solía acompañar. Sin embargo, antes de terminar de jugar, las abuelitas Esther y Jazmín muy inspiradas empezaron a pensar y planificar su propio abordaje en el que les enseñarían a los niños y niñas de las salas que ellas suelen acompañar; un platillo venezolano, para lo que llevarían los ingredientes e implementos necesarios, llevando a cabo el proceso junto a los niños; además, también llevarían el platillo ya listo, ya que no podrían cocinarlo en la fundación, para que puedan comerlo al final. Así pues, muy empoderadas me invitaron a participar de su abordaje la próxima semana y finalmente se despidieron, antes de irse a hablar con la nutricionista con quien aspiraban conseguir la autorización pertinente para ese tipo de abordaje con los niños y niñas de la Fundación.

Entonces, en ese momento fue cuando pude abordar a los Juguetones con sus abuelitas y rápidamente también fue cuando me di cuenta que me había atenuado el golpe de decepción frente a mis objetivos previos. Pues, de los Juguetones ni siquiera pude tomar registros fotográficos, mis manos insistían en ofrecerles chocolate en tacitas y sacarles el foami moldeable de sus bocas, mostrándoles un poquito la idea del juego *como si... fuera comidita*, una operación simbólica aún lejana de su momento de desarrollo o, muy ajena a la

cotidianidad debido a la escasa o nula oferta de propuestas alrededor de universos simbólicos como estos. Y a la vez, veía cómo las abuelitas lidiaban con las peleas entre los niños, por los objetos puestos, querían tenerlos, explorarlos, golpearlos, destruirlos... ¡Me quedé sin mi estufa de cartón, latas y horno integrado!

Mientras tanto, la abuelita Betty se acercó para denunciar la crueldad de ofrecerles comida de mentiras, ella decía *“que pecado, poniéndolos a comer pasto, ¡no! Que pecado. Dales este bananito Carolina (la abuelita que me acompañaba en la lucha)”* y efectivamente; ¡se devoraron ese banano!

Lamentablemente el despliegue creativo de las abuelitas Esther y Jazmin no fue posible, pues la siguiente semana cuando la muerte se abrió paso en una institución que busca proteger; tuvo que transformarse en otra.

La incertidumbre estaba en su umbral más alto y me pregunté entonces ¿qué debía ofrecer como PPI? En el curso de mi formación me había sentido y proyectado hacía escenarios donde pudiese ofrecer y sostener a las personas en las redes de las primeras infancias pero en ese momento no tenía la certeza del tipo de abordaje apropiado. Sin embargo, me sentía en la posibilidad de estar y aunque eso no me dió el “abordaje apropiado”, proseguí hacia el abordaje posible, de acuerdo a lo que había podido leer durante la metamorfosis de la institución; de los niños, las cuidadoras y demás funcionarios y, a eso que yo portaba en mi canastico de recursos formativos, personales y humanos.

La transformación implicó una despedida masiva de los niños que tuvieron que ser arrancados de sus hilos vinculares en aquella institución para ir a un lugar donde sus hilos vitales serían salvaguardados; al menos ese era el horizonte de sentido de consecuencias como estas, por las que la institución y todos los seres implicados tuvieron que transitar.

Abordaje #3 Experiencias de cuidado y sostén para cuidadoras

3.1 Una voz necesaria y muy elocuente

“Puedes irte de nuevo si quieres, pero vuelve cuando te lo pida”

– Jairo Buitrago, *Camino a casa* (2008)

Aquella voz tenue y tranquila que yo les ofrecía a los niños y niñas en ese tránsito de la vigilia al sueño, ese que mi alma había tirado tanto de mí para acompañar; también se había metamorfoseado debido a los tránsitos por los que todas las personas en la institución estaban pasando. El duelo por la despedida masiva entre los niños y los adultos fue lo que en ese momento tiraba de mi alma para acompañar.

Así fue como dispuse en un mesón de la estación de enfermería las “Vocecitas para (de) cuidadoras”; simbolizadas por unos dijes con las formas de los animales marinos de la canción que les canté a los niños y niñas en su rutina previa al dormir, durante el tiempo que pude, y otros dijes con forma de sol y luna también representantes de ese tránsito. Además de las *vocecitas*; dispuse unas canoítas de origami para sostenerlas, unos papelitos y un lapicero para dotarlas de sentidos propios de cada adulto y, unas flores siempre vivas para recordar lo perdurable de nuestra presencia en la vidas de los niños y niñas que acompañamos.

Todo esto frente a la sala de los Juguetones y cerca a todas las demás salas cunas, en las que se acogían todos los niños de los que todos los adultos nos estábamos teniendo que despedir a diario; de dos en dos y de tres en tres.

Figura 26

Fotografía de ambientación “Vocecitas de cuidadoras” en la estación de enfermería



Nota. Fotografía de archivo personal.

Esperé pacientemente a quienes desearan acercarse, con la apertura para la experiencia de sostén que yo deseaba poder ofrecer. Abuelitas, formadoras, compañeras practicantes y demás profesionales al servicio de la institución; llegaron ahí y les ofrecí lo posible desde mí, como profesional y persona, una sola.

Primero, les ofrecí vocecitas así que pudieron elegir la forma que prefirieron mientras les contaba de la emergencia de ese ofrecimiento; donar a los tránsitos de los niños y niñas aquel recurso de hablarles con voz tenue para transmitirles tranquilidad ante lo angustiosa que podía llegar a ser la noche, porque *“acompañar los tránsitos de manera cuidadosa es algo en lo que gracias a mi formación yo deposito mi fe”*; les decía. Sin embargo, esas voces que ellas habían elegido debían cargarse de sentido desde su propia fe. Así pues, les pedía poner en un papelito una frase, una experiencia, un juego, el nombre de una persona, una presencia... etc. Algo de lo que estuviese en sus memorias; que en algún momento de sus vidas les ayudó a recobrar la tranquilidad en momentos de incertidumbre, miedo, tristeza o angustia. En ese momento, viajaban en sus memorias y las revivían en su escritura en aquellos papelitos; que después, les pedía poner dobladitos junto a sus vocecitas.

Luego, para esas vocecitas ya dotadas de sí mismas, les ofrecí canoitas de origami para resguardar aquello tan valioso y sostener lo que muchas veces parece insostenible en la vida.

Y finalmente, les entregué florecitas siempre vivas recordándoles que su presencia y gestos también se mantendrían vivos a pesar de la despedida de aquellos niños que habían acompañado en la institución mientras fue posible.

Figura 27

Fotografías de memorias de las cuidadoras



Nota. Fotografías de archivo personal.

Esas vocecitas no eran para hablar pasito. No contenían voz bajita sino que se recargaban de aquello que a cada quien les daba paz en momentos de incertidumbre, por ejemplo; el gesto de quien las cuidó y les donó calma cuando algo les daba miedo siendo niñas, de esos mismos que se actualizaban y las habitaba para seguir transitando por la vida. Sus vocecitas tendrían su propia forma, las habitaban, ya las tenían.

Lo que más me interesaba inicialmente era generar apertura para nutrir sus formas y recursos de cuidado pero en ese momento fue ante todo; para generar confianza en sí mismas; que reconocieran sus recursos internos para cuidar y calmarse a sí mismas o a quien teme y necesita transitar. Siempre gracias a alguien que las cuidó y les donó formas y gestos que se integraron y hoy las sostiene.

Figura 28

Fotografía de flores siemprevivas



Nota. Fotografía de archivo personal.

Fue un día muy triste y las lágrimas transitaron por ese mesón de la estación de enfermería, pero también el sostén y la reivindicación de su ser cuidadores. Los niños y niñas se estaban llendo porque ahí no los podían proteger con las garantías necesarias; sin embargo, cada una de ellas les habían ofrecido su presencia y gestos de cuidado desde sus posibilidades; y los niños portaban en sus equipajes algo de ese cuidado, pues su pasó por la institución no sería un gran paréntesis en sus vidas, sino algo significativo y grabado en sus memorias corporales, vivas.

Los niños se estaban yendo pero las cuidadoras no. Ahí seguíamos mientras las salas cada día estaban un poco más vacías. Mientras tanto, la abuelita Alba “paisa de pura cepa”, como siempre; me ofrecía parte de esa merienda que entre abuelitas se rotaban a diario. Ella me decía “Isa tomá” y ante mi negativa porque me apenaba que no comiera toda su merienda tranquila, ella insistía y repetía agudamente “¡Tomá Isa!”. Su gesto retumbaba en mis memorias de mi abuelita Ana, cuando nos ofrecía comidita con tanto fervor y constancia en el día para hacernos sentir amados; como la lechita con pan en las noches. Además, recordaba su costumbre de ofrecer comida o café a quien llegara a la casa, por lo que siempre había una gran olla con café. Su gesto me evocaba una experiencia de hogar y calidez, esa que los niños y niñas merecen tener pese a estar por fuera de una familia.

Esa extensión del gesto de cuidado entre abuelitas hasta mí, había vislumbrado para mí un recurso de esa abuelita como cuidadora. Una cuidadora que aparecía con su identidad cultural, como la paisa que comparte con tal generosidad, y lo ofrecía en ese escenario con niños alrededor; mostrándoles que más que alimentarse orgánicamente los seres humanos nos alimentamos juntos en una experiencia nutricia relacional y emocional.

De esta forma, me dispuse a ofrecer unas merienditas para las cuidadoras, y así resaltar aquel recurso dispuesto al cuidado, que en una de ellas se hacía evidente. Además, para trasladar la calidez de un hogar a un escenario como ese que en ese momento estaba en pena por las intempestivas despedidas.

3.2 Merienditas y cuidados para el alma

“Usted no debería estudiar Primera Infancia, debería ser panadera”

–Abuelita

Durante los últimos tres días de mi práctica en la institución, ofrecí merienditas con waffles de pandebono, cafecito o chocolate, y un día quesito y juguito de mora también, para las abuelitas que no tomaban café. Todo en el mismo mesoncito de la estación de enfermería. Puede ofrecer la primera merienda del primer día a la abuelita Alba, contándole cómo ella fue la fuente de inspiración y de esta forma agradeciéndole. Luego, mientras preparaba los

waffles, el olor del pandebono se esparció por todas las salas cunas y un poco más allá. Las abuelitas y formadoras preguntaban de qué se trataba y por qué olía tan rico y yo les contaba que era meriendita para cuidadoras y se las entregaba una a una. Además de las cuidadoras en sala cuna también vinieron otros profesionales de la institución y todos compartimos junto a alguien.

Las personas se mostraron agradecidas y decían “Levanta el ánimo esa meriendita... nos cambió el chip a todos”. Y, una de las abuelitas después de preguntarme qué estudiaba me dijo: “Usted no debería estudiar eso, debería ser panadera”. Lo que de entrada podría parecer ofensivo, sin embargo, muy rápidamente supe que lejos de menosprecio había una exaltación de la experiencia placentera y cargada de amor que conllevaba el ofrecimiento de aquella merienda, tal como la expresión usada por mi familia “Debería dejar de trabajar en eso y montar un restaurante” después de disfrutar un platillo ofrecido por alguien que nos cocinaba con mucho amor.

Brindar a los niños y las niñas un ambiente con gestos referentes de un hogar cálido que cuida y sostiene era valioso, pues además del cuidado orgánico los seres humanos también necesitamos alimentar, nutrir y proteger el alma.

Figura 29

Fotografías de meriendas ofrecidas a las cuidadoras



Nota. Fotografías de archivo personal.

Figura 30

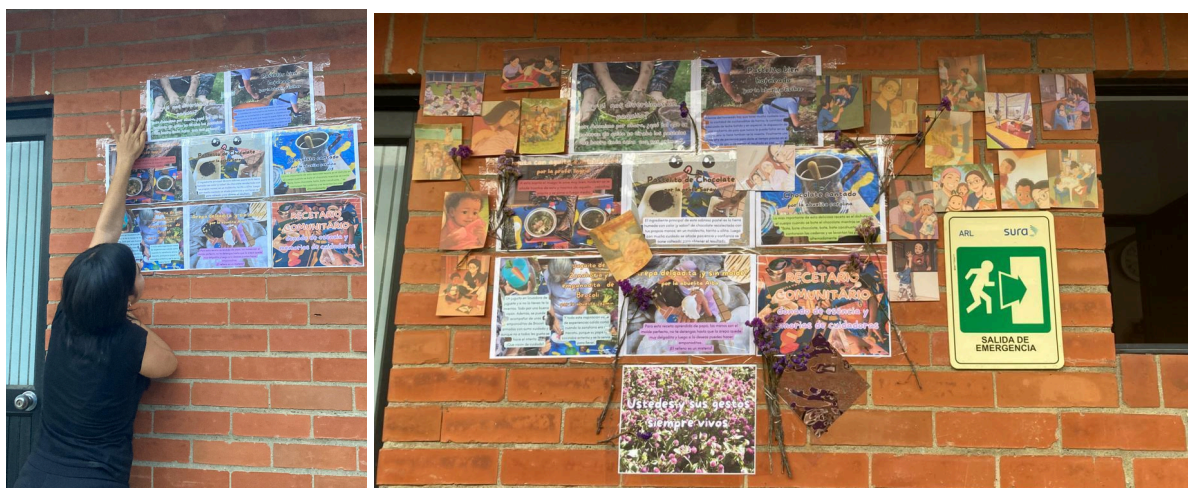
Registro audiovisual del ambiente en medio de la última meriendita ofrecida

Nota. Archivo de video de autoría personal, registro de actividad lúdica de recetas

(archivo: un respiration para el alma en mi último día en la institución.mp4)

Figura 31

Fotografías de exposición de despedida para cuidadoras “Ustedes y sus gestos siempre vivos”



Nota. Fotografías de archivo personal.

Capítulo III. Viajera mundana de ambos mundos

La extraña y privilegiada posibilidad de haber estado en dos instituciones distintas a cargo del cuidado de niños y niñas, aperturó en mí una reflexión compleja por los grandes matices identificados, pese a que ambas instituciones estuviesen llamadas a velar por la protección y el cuidado de las primeras infancias.

El cuidado: subalterno de la educación en la escuela

Bronfenbrenner (1987) sostiene que la familia es el microsistema central del desarrollo humano, ya que en ella se establecen las interacciones más significativas, estables y continuas que permiten el desarrollo cognitivo, emocional y social del niño. En tanto primer entorno educativo y de cuidado, la familia resulta decisiva no sólo para el desarrollo individual, sino para la organización y continuidad de la vida social. Sin embargo, cada vez es más recurrente el desplazamiento temprano de la familia por la escuela, donde los niños y niñas pasan largas jornadas diarias y donde su desarrollo no cesa. Es por esto que las formas de cuidado en la escuela resultan ser un foco de especial importancia y reflexión

considerando el alto nivel de exigencia que supone ocupar el lugar central de la familia en los momentos más sensibles de la vida de los niños y las niñas; las primeras infancias.

Así las cosas, si las instituciones educativas de primera infancia pasan a ocupar un lugar tan privilegiado en la vida de los niños; la responsabilidad de cuidar y educar también le son otorgadas. Sin embargo, en la escuela se disecciona dicha responsabilidad pues tiene como propósito primordial llevar a un sujeto hacia un ideal, priorizando así la educación moralizada. Por su parte, el cuidado tiene como propósito reconocer a esos sujetos y de acuerdo a ello atender sus necesidades, por ende, desde la perspectiva del cuidado no se contempla un ideal de sujeto, pues el cuidado prioriza el sujeto real y actual. De tal forma que la educación moralizada de los niños y niñas en contextos educativos como el referente de mi práctica, no contiene una experiencia de cuidado satisfactoria.

Pese a la existencia de referentes técnicos específicos para la Educación Inicial (EI) ofrecida en los primeros años de la vida; el preescolar (pre-jardín - jardín - transición) en las instituciones educativas, sigue muy anclado a los propósitos de la escuela; alrededor de los aprendizajes, las funciones cognitivas y el aprestamiento de competencias y habilidades esperables para los niños y niñas en una edad determinada. Sin embargo, en el preescolar tienen lugar prácticas de cuidado de la vida cotidiana como comer, asearse, descansar y jugar; prácticas que se someten a dichos propósitos, desembocando en significativos efectos negativos en la vida emocional y psíquica de los niños. En especial el ampliamente descrito; sacrificio del juego como lenguaje expresivo y regulador de las experiencias vividas, tras estar puesto al servicio de los objetivos de la educación siempre en marcha hacia un sujeto ideal y una moral establecida.

Asimismo, las condiciones de dicha moral fluctúan mucho porque las prácticas de los niños guardan estrecha relación con la educación que en sus familias se ha fomentado, de acuerdo a aspectos como la estratificación económica por lo que en la escuela se da el encuentro de múltiples moralidades, incluyendo las de los adultos cuidadorxs. La moralidad de la maestra juega un papel crucial pues, es el marco que define la buena moral de los niños

y niñas cuya educación tiene a su cargo, pues las prácticas del cuidado las acompaña colectivamente; y ahí deben entrar a sintonizar las múltiples moralidades señaladas; lo cual supone numerosos desafíos en el día a día.

Particularmente en mí, como adulta cuidadora de estos niños y niñas, se suscitaron cuestionamientos morales muy profundos alrededor de mi propia existencia y de mi propia moral, cuestionamientos que atravesaron mi propia infancia y las condiciones en que fui cuidada, hasta las marcadas diferencias de clase entre mi infancia, mis condiciones actuales y las de los niños y niñas que acompañaba en la institución de estrato 6; lo cual me hizo pensar en algunos momentos que todo lo que se hacía ahí no estaba bien y que eran niños rodeados de excesivos privilegios mal aprovechados, familias exigentes y una institución educativa dividida entre lo que ofrece al interior y lo que ofrece al exterior. Fue el proceso de escritura el que me permitió visualizar mis prejuicios y al mismo tiempo, reconocer la importancia de esto para la construcción del rol como PPI; la identificación al interior del profesional para aperturarse y hacerse cargo de los propios prejuicios y así; poder atender con más justicia y con más verdad las infancias en los contextos donde tengamos un lugar, infancias que portan otras moralidades y modos de existencias. De no ser así, se perpetúa el choque incesante que yo misma experimenté, entre aquellas moralidades distintas en mayor o menor medida y mi propia moral.

En este punto, considero importante visibilizar la trascendente diferencia de clases sociales en el mundo de la educación, pese a no hacerme cargo de su reflexión en este trabajo. Pues de no ser discutido en algún momento, seguirán navegando en la educación asuntos no dichos pero de un impacto significativo, como la pobreza y la falta de recursos puestos al servicio de la E.I, el mal pago de los profesionales a cargo del cuidado de los niños y niñas de familias adineradas, además del trato como subalternos y no como seres que cuidan y posibilitan la existencia. Es probable que estos asuntos tengan una relación muy estrecha con mi marcado desinterés por el mundo de la educación pese a considerar mi perfil formativo muy oportuno en un contexto de Educación inicial regido por referentes específicos donde mi rol sí tendría lugar, pero en las prácticas reales no. Mortari (2019) advierte que las prácticas

de cuidado han sido históricamente desvalorizadas y relegadas a un lugar secundario en la jerarquía social y profesional, en gran parte por su asociación con lo femenino y lo doméstico. Esta desconsideración no solo invisibiliza el saber ético y relacional implicado en el cuidado, sino que también contribuye a la discriminación simbólica y material de quienes ejercen profesiones centradas en cuidar.

¿Dónde estaba ubicado mi rol? Durante la práctica en el contexto educativo por el que anduve con la notoria incomodidad reflejada en mi escritura; no hallaba como poner mi saber y ser como PPI, probablemente por la demanda insistente que sentía por parte de la institución; de posicionarme desde la prioridades de una licenciada en E.I. Así pues, los intentos siempre me hacían sentir en falta, pues mis aproximaciones y acompañamiento a los niños y niñas estuvieron fuertemente inclinados a los propósitos del cuidado.

Acompañar a uno de los niños en la angustia de quedarse solo poniéndose las medias y un día decirle que eran muy ajustadas para él, y que podía pedirle a su mamá que la próxima vez le comprara una medias a su medida, para que fuera un poco más sencillo ponérselas... o, preguntar a una de las niñas por el dibujo de su familia en el que había plasmado dos casas y escucharla expresar sus sentires y experiencias alrededor de lo que eso significaba para ella en expresiones como: *“mi papá ya no me quiere y por eso se fue y vive con sus otros hijos”*, devolviéndole lo posible; alrededor de lo que yo percibía desde mi posición, diciéndole: *“Isa yo veo que tienes dos casas ¿Cómo es tener dos casas?”*. Ahí, en abordajes tan ordinarios se hallaba la potencia del rol del PPI pues, disminuir las angustias y reconocer el cuerpo de un niño como en el primer caso y, en el segundo caso; ofrecer nuevos horizontes de sentido como un tercero que aporta una lectura neutral a esa experiencia familiar e inquietante para la niña, supone una apertura que lo posibilite, un respeto por sus subjetividades; un reconocimiento, y por ende, la atención de necesidades acordes a sus experiencias particulares.

El perfil del PPI se despliega en pequeños encuentros como estos y sus significativas implicaciones, gracias a la posibilidad de trascender el desarrollo tal y como lo ve la escuela; aportando a esta, una dimensión integral donde las lecturas de experiencias del mundo

interno de los niños y las niñas, que no siempre son evidentes, implican una aproximación a aspectos de sus desarrollos; de orden psicológico y emocional.

El cuidado en la protección: una necesidad atendida por muchas manos

En el escenario de protección infantil, la familia es desplazada en su totalidad, de una u otra forma por considerarse no apta para el cuidado, así pues, en la institución de protección se propende ocupar en su totalidad el lugar de la familia. Desde la perspectiva de Mortari (2019), la familia constituye el primer espacio donde se aprende a cuidar y a ser cuidado, no como una tarea funcional sino como una práctica ética fundante. En este sentido, el cuidado familiar no solo preserva la vida, sino que cultiva las posibilidades de ser de quienes la habitan, configurando identidades y modos de estar en el mundo.

Así pues, los perfiles de los profesionales a cargo del cuidado en las instituciones de protección implican una complejidad marcada rotundamente por el hecho mismo de ser sujetos de una profesión o formación específica, y no sujetos del amor familiar por un niño o una niña. Los profesionales cuidan a partir de su formación dentro de la cual debería poder estar implicada una sensibilidad que posibilite el cultivo del ser, sin embargo el punto de partida del cuidado a esos seres no es el amor filial, sino una posición laboral enmarcada en un perfil formativo. Esto último no resulta ser algo menor en la experiencia de cuidado pues las funciones subjetivantes deben atenderse y si no es desde el amor filial entonces *¿Quién puede y desde qué lugar se autoriza para protagonizar la construcción del ser y la identidad de un niño o una niña?*

El cuidador ocupa un lugar protagónico en la vida de los niños y niñas, por encima de la institución, pues es quien cumple funciones subjetivantes a través de sus prácticas de cuidado. Sin embargo, en el sendero de protección por el que pude andar mi práctica, esas funciones no parecían orientar las prácticas de las profesionales a cargo, porque muy probablemente ni siquiera se enteraban que en sus funciones entraban tales responsabilidades. Las formadoras se ocupaban de funciones de administración del tiempo, en jornadas exigentes que se les demandaba cumplir con el diligenciamiento de formatos en que se registraran las asistencias a prácticas concretas respecto al cuidado del cuerpo como

organismo vivo; si durmió o no durmió, si hizo deposiciones o no, si comió o no lo hizo. Lo cual era coherente con los perfiles formativos y profesionales que oscilaban entre auxiliares de enfermería y técnicos en primera infancia.

A nivel institucional se pretendía atender este vacío en las prácticas, alrededor de las formas de cuidados subjetivantes de la vida de los niños y niñas; a través de un programa que disponía más recursos humanos con el objetivo de ponerlos en función de dichas formas de cuidados. Y es así como el programa de abuelitas convocaba mujeres con disposición para cuidar a uno o dos niños como máximo en una de las jornadas del día, de manera que fuese posible un acompañamiento particularizado y humanizado, donde se gestaran vínculos artificiales próximos a relaciones semejantes a las familiares. Sin embargo, estos vínculos tampoco estaban movilizados por el afecto –al menos en su configuración inicial– ni por un perfil formativo alrededor del cuidado y sus implicaciones en la constitución subjetiva de los niños; por lo cual seguían existiendo vacíos en un escenario donde se debería velar por la garantía de los derechos de los niños. El derecho de los niños a crecer en una familia y, a no ser separados de ella implica más que la garantía de cuidados materiales o rutinarios, pues supone la responsabilidad de ofrecer condiciones relacionales que posibiliten experiencias de sostén, reconocimiento y pertenencia, deber que corresponde tanto al Estado como a las instituciones encargadas de su protección (Constitución Política de Colombia, 1991, art. 44).

El rol de abuelitas buscaba ocupar un lugar de presencia detenida en contraposición al rol ortodoxo de técnica y mal pago de las llamadas formadoras a cargo de la administración de las rutinas cotidianas de los niños.

En aquel vínculo artificial no parecía haber una aproximación con justicia a todo lo que implica una relación de amor, lo que implican los afectos. Las abuelitas instruidas teóricamente a través de capacitaciones sobre los apegos, procuraban en la medida de sus posibilidades maniobrar entre la teoría y sus afectos, que no se podían calcular milimétricamente para no ser selectivas o causar dolor en las relaciones con los niños. Si la relación implicaba dolor ante la separación, la respuesta era de rechazo ante aquel vínculo que al no ser de puro bienestar no parecía merecer un lugar, como la relación afectiva que yo

me había permitido en aquel lugar de protección donde parecían válidas dichas relaciones, considerando las condiciones de los niños y niñas; sin una familia garante, al menos de manera transitoria.

Como PPI fue posible trascender lo doloroso de los afectos hacia un reconocimiento más generoso y justo del niño con quien construí un puente de encuentro, que paralelamente implicaba un sufrimiento cuando nos despedíamos. Mi pregunta por el por qué de su sufrimiento y las formas posibles de acompañarlo, diferentes a romper el vínculo buscando liberarlo del dolor, como tanto se me demandó en la institución; me condujo a una observación recortada en un corto lapso durante la visita que su madre le hacía cada semana.

Él se montaba en su mamá de manera reiterada, ella estaba sentada y él la abrazaba por la espalda, se le subía en la piernas, se sentaba a su lado y recostaba su cuerpo en el de ella, etc... mientras ella lo iba palpando para contenerlo en esa experiencia corporal que estaba haciendo de su encuentro. Desde la perspectiva de Janin (2011), las experiencias corporales tempranas con las figuras significativas constituyen el soporte sobre el cual se inscriben las primeras huellas del vínculo. En contextos donde la presencia del otro es intermitente, el cuerpo funciona como garante de continuidad, permitiendo que el niño conserve algo del lazo aun cuando la separación sea inminente. El contacto reiterado no expresa dependencia patológica, sino una necesidad estructurante frente a la fragilidad del sostén relacional.

Esto me había permitido reconocer que él me llamó ‘mamá’ en algunas oportunidades no porque no tuviera una, sino porque mientras ella no estaba, él recurría a funciones maternantes que había podido identificar en mí, probablemente ligadas al contacto corporal incesante que yo había podido observar entre él y ella, quien lo sostenía en cada momento que él se soportaba sobre ella, tal como en los momentos que pasábamos juntos y él encontraba ese cuerpo en mí para soportarse confiando en que también yo lo sostendría. Según Ospina et al. (2018), el cuidado en la primera infancia implica asumir una función de maternaje entendida como disponibilidad sensible, continuidad en la presencia y capacidad

de responder a las necesidades del niño, aun cuando no exista un vínculo de filiación materna.

Entre mi jugadora ideal y la real

La propuesta de juego que había desplegado me había generado más cuestionamientos durante su ejecución que en su planeación. En el ideal de la propuesta todo parecía estar enmarcado dentro del respeto y el reconocimiento de los niños porque ese era mi horizonte de sentido; poder ofrecer un espacio seguro donde los niños y niñas pudieran jugar y ser. Sin embargo, canalizar dichas intenciones durante el juego se convirtió en una lucha incesante entre mis recursos personales, mi ética y formación profesional. Estuve en una encrucijada donde el control aparecía una y otra vez ante mí, como la alternativa para cumplir con todos los objetivos trazados en una ambiciosa planeación del juego que yo había propuesto, y que sin darme cuenta estaba en contravía de mis objetivos transversales; reconocer a los niños y las niñas. Por suerte, el sentido ético como PPI también me había ofrecido rutas posibles para sostener mi rol de jugadora, respetando al menos, el curso y las reglas del juego que los niños, las niñas y demás jugadores pudieron sostener.

Ser adulto referente desde el juego implicaba retos importantes alrededor de mi propia necesidad de control, del propósito del juego, el cuidado de la colectividad y en especial, la preocupación por mi propia imagen puesta en juego, y la necesidad de parecer y ser profesional.

En el otro extremo de la experiencia, había podido vislumbrar la disposición de la maestra en el juego, entrando en sus lógicas y respetándolas, probablemente gracias a que no era la responsable de ningún objetivo predispuesto que pudiese aludir a una falta de profesionalismo de su parte. Aquel contraste entre mi rol y mi responsabilidad en aquella propuesta y los de la maestra, me permitió el reconocimiento de la necesidad de trabajar con los adultos que acompañan el juego de los niños, más concretamente, quienes acompañan a los niños.

La micro-metamorfosis de mi jugadora interior. En mi caso; una adulta jugadora que pretende acompañar las redes de las primeras infancias, había transitado por las

angustias sobre el control en el juego de los aprendices de brujos, hacia la sorpresa y confianza de jugar con otras adultas durante la recopilación del recetario de cuidadoras; en el que pude sobrellevar las miradas intimidantes del exterior, gracias al disfrute, conexión y anclaje con la experiencia de juego – se trataba de *mis empanaditas*–y, esto implicó en mí un afrontamiento distinto del jugar.

Y en el centro de la propuesta de juego, estuvieron los niños y las niñas que jugaron desde antes de cruzar el portal, aunque me hubiese tardado en reconocerlo. Ellos estaban tan presentes y gracias a otra jugadoras menos tensionadas; se pudieron constatar en el escenario del juego el despliegue de sus subjetividades. Como Valeric y su reacción cuando se le rompía una y otra vez la varita mágica –de spaghetti– pues él pedía una cada vez y se habilitaba otra oportunidad, dejando ver su preocupación por su fuerza y su dificultad para regularla, de tal forma que pudiese mantener completa la varita. Esta escena hablaba de él, su cuerpo y su fuerza y su preocupación y afrontamiento respecto a estos.

O Isa, cuando tomó un frasco de poción para ella sola mientras la gran bruja estaba desprevenida; se la bebió y dijo: “yo me tomaré todo esto para ser bien mala”, una expresión que en la cotidianidad del jardín muy probablemente hubiese sido censurada; ahí había podido aparecer como una posibilidad; una que emergía de Isa en un escenario seguro; el del juego.

La propuesta de juego del PPI y sus concepciones respecto al sujeto y el cuidado; más allá de arrojar resultados concretos, despliega reflexiones y preguntas para poder seguir tejiendo y anudando las experiencias vivas en las que los seres del cuidado van transcurriendo, creciendo, desarrollándose.

Puentes de diálogos alrededor del cuidado

Cuidar no es un gesto espontáneo sino una responsabilidad que requiere entrenamiento. Desde la perspectiva de Mortari, la responsabilidad del adulto que cuida a los niños implica una disponibilidad ética para responder a sus necesidades singulares, sin anular su iniciativa ni imponer un ideal externo de bienestar, sino buscando activamente su bien desde una relación respetuosa y situada (Mortari, 2013). Dicho entrenamiento no

necesariamente debe ser a nivel profesional o técnico, sino a través del reconocimiento de la potencia cuidadora de cada quien.

Las abuelitas cuidadoras en el contexto de protección infantil, parecían posicionarse justamente desde un ideal de bienestar unificado y claro, por lo que eran evidente sus buenas intenciones para cuidar desde una idea de bienestar, sin embargo, era indispensable trascender una sola idea de bienestar en el que no se hacía justicia al reconocimiento de los niños y niñas y la atención de sus necesidades; pues el cuidado como ejercicio ético requiere siempre disponibilidad y apertura para ver y reconocer al sujeto de cuidado.

Los espacios de apertura y escucha de las voces, identidades y vivencias de las abuelitas y cuidadoras en general, indiscutiblemente tendieron un puente para dialogar entre las ideas y experiencias de cuidado que cada quien portaba gracias a fuimos cuidadas por un otro, no solo en la infancia sino a lo largo de la vida. Sin embargo, las experiencias de la infancia eran tan reiterativas, probablemente porque resultan ser fundantes de nuestro propio rol como cuidadoras. Quien nos cuidó también nos abrió como cuidadoras y en estas experiencias más primarias del cuidado reposaban los recursos para ser cuidadoras, quienes pudieron volver a ellos y darles un lugar en ese escenario en el que se encontraban y podían disponerlos.

Las cuidadoras habían podido integrar en ese escenario algo propio de su vida y su identidad y en algunos casos, se había hecho evidente el empoderamiento resultante de ese reconocimiento, a través de la planeación de un abordaje propio de dos abuelitas en sintonía con sus recursos culinarios y creativos.

Restituir los saberes más auténticos de las cuidadoras había abierto otro tipo de relación entre ellas y mi saber y ser como PPI, gracias a este tipo de abordajes mis aproximaciones se percibían menos lesivas que antes, pues ahora podían ser leídas como formas de acompañamiento sensibles desde una lógica profesional y humana alrededor del cuidado. Las cuidadoras ya contaban con la lógica profesional pues todos los días portaba mi uniforme, evidente para todas; se había vislumbrado y sumado la parte humana y sensible en

la que coincidimos; la experiencia de compartir experiencias vitales y relacionales, lo había posibilitado.

Conclusiones

El foco y la pregunta sobre el perfil formativo y los horizontes de sentido de los cuidadores en las distintas instituciones a cargo de niños y niñas, en las que transitó mi práctica profesional; fueron tejiendo cada uno de mis abordajes, desde los preliminares hasta los formales en cada uno de los dos lugares pues, incesantemente percibía que aquello era algo esencial y debía atenderse en alguna medida, al menos; interpelarse y explorarse. Cuidadores con formación en licenciatura o enfermería, hasta aquellos con saberes de la vida misma; no necesitan cambiar su profesión para cuidar de manera justa, pero definitivamente si requieren ser habilitados para el encuentro con los sujetos de su cuidado y al mismo tiempo con sus posibilidades y recursos propios para cuidar. Reivindicar el lugar del cuidado en la vida de los seres humanos es la más grande hazaña en este punto de mi formación y sensibilidad.

Por otro lado, la identificación de mis prejuicios de clase más allá de la idealista pretensión de suprimirlos o negarlos, emergió de la misma fuente de mi formación como PPI desde los primeros momentos; el reconocimiento propio de quien se proyectaba como garante de derechos, como cuidadora, como acompañante de las infancias y sus redes. Pude escribir y reflexionar de manera prejuiciosa sin ser juzgada y relegada por ello, la pretensión más importante de este ejercicio fue sopesar la importancia de mi propia vida por ser respetada y valorada, no desde los filtros de bienestar de quienes me formaron sino desde la posibilidad de leerme. Yo no debía ser a su imagen y semejanza y los niños, las niñas y las familias de esferas económicas altas tampoco debían estar supeditadas a mis filtros de mi forma e historia de vida y, aquello que privilegio. Ellos estaban inmersos en un contexto y lógica específicos y mi rol como PPI implicaba trascender a ellos para leer sus necesidades de manera justa, es decir, poder verlos.

Finalmente, este trabajo refleja que el perfil del PPI nutre los escenarios de cuidado de las primeras infancias, sin negar la oportunidad de otros profesionales, pues estamos conscientes de la importancia del trabajo interdisciplinar y reconocernos como parte de un tejido social.

Referencias

- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados* (Traducción de A. Devoto). Editorial Paidós.
- Badinter, E. (1991). *¿Existe el instinto maternal? Historia del amor maternal. Siglos XVII al XX* (M. Vasallo, Trad.). Paidós. (Obra original publicada en 1980).
- Bettelheim, B. (1994). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas* (S. Furió, Trad.). Crítica. (Obra original publicada en 1975)
- Bruner, J. (1996). *Realidad mental y mundos posibles: Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia* (B. López, Trad.; 3.^a reimpr.). Gedisa. (Obra original publicada en 1986).
- Mesa, A. (ilustr.), & Muñoz Díaz, C. C. (adapt.). (2016). *Peter Pan*. Editorial Planeta Colombiana S. A.
- Ramírez Echeverri, P. (2020). *El restaurante siniestro*. La Madriguera del Conejo.
- Winnicott, D. W. (1993). *Realidad y juego* (F. Mazía, Trad.). Gedisa. (Obra original publicada en 1971).
- Pikler, E. (2010). *Moverse en libertad: Desarrollo de la motricidad global*. Narcea.
- Mortari, L. (2019). *Filosofía del cuidado* (C. Benaglio, S. Dörr y L. Menatti, Trads.). Editorial Universidad del Desarrollo. (Obra original publicada en 2015).
- Código de la Infancia y la Adolescencia (Ley 1098 de 2006). Diario Oficial No. 46 446. Congreso de la República de Colombia
- Malaguzzi, L. (2017). Historia, ideas y filosofía básica. En C. Edwards, L. Gandini y G. Forman (Eds.), *La educación infantil en Reggio Emilia* (A. Hoyuelos, Trad.; 4.^a ed.). Octaedro; Rosa Sensat.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Documento No. 20: Sentido de la educación inicial*. MEN.
- Calmels, D. (2018). *Juego corporal*. Editorial Paidós.
- Janin, B. (2011). *El sufrimiento psíquico en los niños: Entre la constitución subjetiva y las marcas de la época*. Noveduc.

Gómez, M. (2016). Despacio [Canción]. En Canciones de sol. Aluna.

Torres, I. (2023). EN EL MAR YO VI [Canción]. YouTube.

https://youtu.be/_4FiUlVmYWw?si=6O3OZ52szyDO19d

Ospina, V., Calderón, T., Quintero, M., Cantor, J., & Villalobos, M. (2018). *El rol del educador del nivel maternal. Tensiones y debates* (1.a ed.) Cali. Editorial Bonaventuriana.