



**LA MUTUALIDAD DEL CANTO, COMO EXPERIENCIA ÉTICA Y POÉTICA DEL
CUIDADO Y LA PROTECCIÓN DE LA INFANCIA**

Autora

KAREN BRIYITH MUÑOZ ROJAS

Trabajo de Grado para optar al título de Profesional en Primera Infancia

Asesora: Liliana Betancourt Castañeda

Universidad del Valle

Facultad de psicología

Programa académico Primera Infancia

Santiago de Cali, Colombia

2025

Agradecimientos

Quiero agradecer a la vida por permitirme conocer dos escenarios de práctica tan distintos, donde pude observar grandes contrastes en las condiciones económicas, sociales y culturales de las infancias. Esa dualidad marcó profundamente mi mirada profesional.

A mi familia, que nunca dudó de que podría culminar con éxito mis dos carreras: la de Profesional en Recreación y está, Profesional en Primera Infancia. A mi madre, Nubia Rojas Jiménez, y a mi hermana, Viviana Muñoz Rojas, quien ha hecho las veces de segunda mamá. A mi tío, Iván Muñoz, por suplir la figura paterna con tanto amor. A mi sobrina, Alejandra Briceño Muñoz, testigo y cómplice de mis traspasadas en momentos de inspiración escritural. Y a todos aquellos que, aunque no nombre explícitamente, me acompañaron de una u otra forma en este camino.

De manera muy especial, agradezco a todas las docentes que fueron parte de mi formación. Con especial cariño, a la profesora Isabel Torres Tello, cuyo conocimiento, voz y gestos hicieron que me enamorara día tras día de esta carrera. A la profesora Luz Danelly Vélez, quien nunca perdió la oportunidad de recordarme que, pese a todo lo que se me atravesara, podría salir adelante porque veía en mí una fuerza que a veces yo misma no lograba ver. A la profesora Sandra Lorena Arango, cuyas clases lograron hacerme consciente de la profunda conexión de mi nombre con mis raíces ancestrales, con esta profesión y con la naturaleza. Y, por supuesto, a la profesora Liliana Betancourt Castañeda, mi asesora, por acompañarme con tanta paciencia y dedicación en este proceso de escritura. Agradezco su entrega y la luz que arrojó sobre mis momentos de incertidumbre, iluminando pequeños detalles que yo había pasado por alto pero que estaban llenos de potencial.

Igualmente, quiero agradecer a mis compañeras de práctica, quienes en muchos momentos hicieron las veces de psicólogas cuando me sentía abrumada. En especial, a María Isabel Losada, mi compañera en toda la travesía del cambio de institución, quien compartió conmigo los descontentos y estuvo presente hasta el último día de nuestro cierre.

Agradezco infinitamente a María Alexandra Acevedo, por ser esa amiga que estuvo cuando más la necesité. Por aguantar mis lloradas, quejas, descontentos, alegrías y risas; por ser mi cómplice incondicional; por prestarme su apartamento como refugio de estudio e inspiración; por sus atenciones y sus oportunas "jaladas de orejas" cuando me veía cargada emocionalmente con asuntos fuera de mi control y por darme luz cuando las ideas no fluían.

Agradezco también a las instituciones por brindarme la oportunidad de poner en práctica el conocimiento adquirido durante mi formación académica, de igual manera agradezco todas las experiencias vividas y aprendidas, pues seguramente me serán de gran utilidad para el momento en que esté en el campo laboral.

Por último, y no menos importante, agradezco a aquellas personas que, aunque ya no forman parte de mi vida, en su momento estuvieron y me brindaron el impulso necesario para continuar en esta carrera. Gracias de todo corazón, porque pusieron su granito de arena.

Contenido

Resumen	5
La Mutualidad de la Voz, Como Experiencia Ética y Poética del Cuidado y la Protección de la Infancia	7
Introducción	7
Capítulo 1: Un lugar por Conocer y Transitar	8
La Cotidianidad en el Jardín Infantil: Entre Rutinas, Juego y Acompañamiento	11
Una Vía para Destinos Opuestos	21
Un Nuevo Comienzo en la Institución de Protección	22
Capítulo 2: La voz cantada como entonamiento afectivo, un sostén que construye vínculos	27
De la Intuición a la Pregunta: la Construcción de un Dispositivo	27
Un Vínculo que Nació del Llanto	29
Una Quietud que Interroga	34
Del “Niño Problema” al Tremendo Bailarín	37
El Niño de la Alegría Contagiosa	39
Como un Resorte: Él Sube y Baja	41
La Expansión del Vínculo: Del Diálogo Privado a la Comunidad Sonora	43
Encantando el Cuidado: La Voz en las Rutinas de Baño y Alimentación	45
Vínculo vs. Norma Institucional	48
Capítulo 3: Sostener lo Insostenible: El Entonamiento Afectivo como Acto de Resistencia	51
Contrastes de la Percepción de las Cuidadoras	51
La Voz Devuelve lo que las Pantallas Congelan	56
¿Cómo sostener lo Insostenible?	57
Llegaron los Verdugos con la Lista Negra	60
Un Canto en el Punto de Partida	64
Abriendo Nuevas Posibilidades Vinculares	66
Mijita, ¡Cante!	69
Bailando Mi Despedida	71
De Ellos Aprendí a Recibir Cuidado	73
Lo que el Llanto me Enseñó	75
Lo que Aprendí: la Voz que Tejió Mundos	77
Conclusiones	78
Referencias	81

Resumen

Este trabajo de grado analiza el canto como dispositivo de entonamiento afectivo en el acompañamiento a la primera infancia llevado a cabo inicialmente en un Jardín Infantil del sur de Cali y luego, en una Institución de Protección. A través de una metodología autoetnográfica, basada en diarios de campo, relatos situados y revisión teórica, se evidencia cómo la voz cantada trasciende su función lúdica para convertirse en un lenguaje corporal y vincular capaz de sostener emociones, generar apego seguro y crear territorios de seguridad afectiva, en contraste con lógicas institucionales marcadas por la prisa y el cuidado mecánico. El documento registra la evolución del dispositivo: desde masajes guiados por el canto hasta un acompañamiento espontáneo y situado en las rutinas cotidianas. Casos como los de Jae y Sari revelan la potencia del canto como puente transmodal que regula, acompaña y promueve la agencia infantil. Asimismo, se exploran las tensiones entre el cuidado afectivo encarnado por cuidadoras y abuelas, y la normatividad institucional. En conjunto, se concluye que la voz cantada constituye un acto de resistencia amorosa, un medio legítimo para humanizar las prácticas de cuidado y un recordatorio urgente de que las infancias necesitan, además de protección física, ser sostenidas en el cuerpo, la emoción y la relación.

Palabras clave: Voz cantada, Entonamiento afectivo, Vínculo afectivo, Corporalidad del cuidado y Cuidado institucional

Abstract

This undergraduate thesis analyzes singing as a device for affective attunement in early childhood accompaniment, initially carried out in a daycare center in southern Cali and later in a child protection institution. Through an autoethnographic methodology, based on field diaries, situated narratives, and theoretical review, it evidences how the sung voice transcends its playful function to become a corporeal and relational language capable of sustaining

emotions, generating secure attachment, and creating territories of affective safety, in contrast to institutional logics marked by haste and mechanical care. The document records the evolution of this device: from guided massages accompanied by singing to spontaneous and situated accompaniment within daily routines. Cases such as those of Jae and Sari reveal the power of singing as a transmodal bridge that regulates, accompanies, and promotes infant agency. Likewise, it explores the tensions between affective care embodied by caregivers and grandmothers, and institutional normativity. Overall, it concludes that the sung voice constitutes an act of loving resistance, a legitimate means to humanize care practices, and an urgent reminder that childhoods need, in addition to physical protection, to be supported in body, emotion, and relationship.

Keywords: Sung voice, Affective attunement, Affective bond, Corporeality of care, Institutional care.

La Mutualidad de la Voz, Como Experiencia Ética y Poética del Cuidado y la Protección de la Infancia

Introducción

La primera infancia es un tiempo profundamente corporal, sensorial y relacional. Los vínculos tempranos constituyen el principal organizador de la vida emocional, y la presencia de un otro que mira, escucha, sostiene y acompaña, es la matriz desde la que se habita el mundo. Sin embargo, en muchos contextos institucionales, atravesados por la prisa, la normatividad y la eficiencia, esta dimensión afectiva suele quedar en un segundo plano, reduciendo el cuidado a su mínimo fisiológico.

Este trabajo surge de una pregunta que germinó en la práctica: ¿Qué rol cumple el entonamiento afectivo mediado por arrullos en las construcciones emocionales y de vínculos en niños de primera infancia que habitan en una institución de protección? La investigación se nutrió de mi experiencia en un jardín infantil y en una Institución de Protección, donde el canto, inicialmente una herramienta tímida e improvisada, se transformó en el núcleo de un dispositivo de cuidado; dejó de ser un talento para convertirse en un lenguaje vincular, un gesto de presencia total y un acto de resistencia frente al silencio institucional.

A través de relatos de campo y reflexión teórica y paisajes sonoros por medio de enlaces, este documento examina cómo el canto opera como un puente transmodal que acompaña emociones, organiza la experiencia interna y, fundamentalmente, reconoce al niño como sujeto. Tejiendo conceptos de la teoría del apego, la ética del cuidado y el psicoanálisis que argumenta que la voz cantada no es un adorno, sino una caricia sonora que restituye humanidad. Así, esta introducción invita a comprender la práctica profesional no como la mera aplicación de protocolos, sino como la encarnación de una ética en la que el cuerpo, la emoción y la presencia son tan vitales como cualquier lineamiento técnico.

Capítulo 1: Un lugar por Conocer y Transitar

Recorrido de emociones encontradas

Recuerdo el primer día del acercamiento a mi lugar de práctica: esa llamada desesperada de la profesora Isabel en la que me decía que al día siguiente mi compañera de práctica y yo tendríamos una entrevista en uno de los jardines privados que más renombre tiene al sur de Cali. Para mí esta institución era completamente desconocida, pues hasta ese momento mi interés estaba puesto en otro lugar, sin embargo, la coordinadora de prácticas me aclaró que esta institución tenía una mirada similar a la de mi sitio de preferencia.

Escuchar esas palabras me llenaron de emoción y, al mismo tiempo, de nerviosismo. No podía creer que el momento de poner en práctica todo lo aprendido de manera teórica durante seis semestres estuviera cada vez más cerca. Mentiría si dijera que en algún momento dudé de no pasar esa entrevista; al contrario, me invadió una seguridad que nunca antes había sentido. Puede que esta seguridad estuviera ligada a que no era la primera vez que llevaría a cabo un proceso como estos, pues por mi primera carrera de Profesional en Recreación ya había realizado prácticas en instituciones educativas, sin embargo, sabía que este proceso era distinto porque en aquella ocasión no tuve que pasar ningún filtro, sin embargo, con nervios y todo, asumí que mis prácticas serían allí.

¿Qué me hacía sentir tan segura? La verdad, no lo sé. Quizá fue solo una corazonada. Una corazonada que se afianzó al ver los rostros de emoción, expectativa y asombro de la dueña y la Coordinadora del Jardín, cuando respondimos sus preguntas durante la entrevista. Al finalizar, comenzó el recorrido por las instalaciones. Aunque lo llamaban "recorrido", en realidad parecía una inducción: nos mostraron hasta el último detalle, incluyendo la ubicación de los materiales utilizados en los talleres con los niños y niñas. Recuerdo claramente esos casi 45 minutos, pues para mí fueron mágicos. Cada cosa que veía me llenaba de asombro; el

lugar era enorme. La Coordinadora, se encargó con su narrativa de hacerme sentir parte del equipo de formadoras. Para entonces, yo ya me veía como la practicante de ese lugar.

Durante el recorrido, estaba expectante ante cada gesto y palabra de la Coordinadora. Incluso me imaginaba perdida en medio de un pedido de materiales por parte de las docentes. Quería memorizar cada cajón y su contenido, pero cada puerta que se abría era como un paso hacia un laberinto sin fin. Aunque algunos caminos se cruzaban, en mi mente persistía la imagen de Caperucita Roja, perdida en el bosque. Esa sensación de extravío, mezclada con la angustia de no saber si podría aportar algo desde mi saber en un lugar donde todo giraba en torno a las infancias, me producía un ahogo inexplicable.

En el primer acercamiento formal como practicante, volví a maravillarme con ese escenario, en el que me imaginaba jugando con los niños y niñas. El Jardín rebosaba vida, en él había espacios de exploración, fauna y flora en abundancia. Pensaba en lo privilegiados que eran esos pequeños al contar con tantas posibilidades para enriquecer su desarrollo. Había pasto, árboles frutales jabuticaba, mandarina, guayaba arazá, mangos, ceibas que brindaban mucha sombra (y que abundaban por preferencia de la dueña). También, insectos, aves, ardillas, iguanas y un riachuelo habitado por peces, caracoles y arañas que se colaban de los arbustos aledaños al riachuelo para armar sus casas. Además, en la granja y el laboratorio de ciencias había animales con quienes los niños podían forjar vínculos debido a que pueden alimentarlos, hablarles o incluso montarlos, como en el caso de Yeyei, la yegua de la dueña del jardín que presta su cuerpo para los talleres de equitación. Por otro lado, en el camino, los niños también encontraban una huerta con plantas medicinales y de cosecha, como caraotas o frijoles negros, que ellos mismos podían recolectar en el taller de ciencias.

No podía evitar pensar que el Jardín sería un lugar maravillosamente retador. En ese instante, podía imaginar que me encontraría con muchas miradas de ternura, de ilusión, de curiosidad, pero también imaginaba miradas de descontento por parte de algunas personas

por no saber qué es lo que hace una practicante de Primera Infancia que dice no ser Licenciada, pero tampoco Psicóloga, así su carrera pertenezca a esta Facultad. Suponía que, en muchas ocasiones, tendría que verme en la obligación de aclarar esta duda, que para ser sincera en ese momento no sabía cómo responder, especialmente porque eso me lo he cuestionado muchas veces, sin desconocer que la docencia es uno de los escenarios en los que tendría que desempeñarme en un futuro.

Conforme avanzaban los días, fue cobrando sentido el por qué tanta familiaridad con el espacio, por qué me movía como pez en el agua en un lugar que no conocía, por qué a pesar de que el Jardín estaba ubicado en una zona privilegiada del sur de Cali, rodeado de condominios y unidades lujosas, universidades privadas y centros comerciales en los que para entrar se necesita membresía, como lo es específicamente el barrio Pance ¿Por qué el sentir de que había habitado ya ese lugar? En realidad, no era el lugar, era su paisaje en general, los animales, las plantas y hasta los olores, esos que me llevaron a recordar mi infancia transcurrida en una casa de esterilla en lo alto de la montaña, en el barrio los Chorros en la comuna 18 de la ciudad de Cali, aquella con un amplio patio por donde revoloteaban las gallinas, los gallos y sus pollitos, los patos cansados porque mis hermanos y yo, los metíamos en un tanque con agua y no los dejábamos salir hasta que estuvieran completamente empapados, los conejos y su singular movimiento de nariz al que jugábamos a imitarlo. El patio de mi casa estaba lleno de vida, al igual que el Jardín Infantil, en él había árboles de aguacate, plantas de plátano, de maracuyá y un exquisito olor a albahaca fresca. Mi infancia era la respuesta a tanta familiaridad con el jardín, esa era mi verdadera conexión, pues como sugiere Walter Benjamín (1982), hay una memoria que no reside en la mente, sino en el cuerpo, en los olores que nos atraviesan, en los ritmos de la naturaleza que repetimos sin darnos cuenta. Aquel Jardín de Pance no era un sitio extraño; era el mapa sensorial de mi infancia, vuelto a caminar.

En suma, en el Jardín había una gran cantidad de ofertas de exploración para los niños y las niñas, pues contaban con gran variedad de animales de granja, como patos, gallinas, gansos, cuyes, conejos, una yegua y cabritas, además, hámsters de diferentes países y peces, sin contar que de vez en cuando se dejaban ver algunos visitantes como las zarigüeyas e iguanas, quienes tomaban provecho de la gran cantidad de árboles frutales del jardín.

La Cotidianidad en el Jardín Infantil: Entre Rutinas, Juego y Acompañamiento

Durante mi Práctica Guiada en el Jardín infantil, descubrí que este espacio no se limitaba a una sola pedagogía. A través de mis observaciones y participación, pude ver cómo se entrelazaban con naturalidad enfoques como Reggio Emilia, Waldorf y Montessori, creando un ambiente único donde la creatividad, la autonomía y el pensamiento crítico de los niños florecían orgánicamente. Sin embargo, también noté ciertas contradicciones que me llevaron a algunas reflexiones.

Me resultaba particularmente inquietante escuchar, durante los momentos de espera, como, por ejemplo, en esos treinta minutos en que los niños esperaban a sus cuidadores, frases por parte de las docentes como "Hagan silencio" o "Solo llamaremos a los que están sentados" "Todos contra la pared". Estas consignas a mi parecer chocaban con la esencia del Jardín que tanto destacaban las docentes en medio de algunas pláticas que logramos tener o en las que simplemente fui una espectadora. Parte de esta esencia curiosamente se encuentra expuesta en uno de los cuadros colgados en la pared, donde se menciona que el propósito del Jardín entre otras cosas es educar a niños y niñas con corazón y conciencia para la vida, a través de un aprendizaje experiencial y significativo que integre el arte, la naturaleza, el juego, el movimiento, el lenguaje y hábitos de alimentación saludable. En este sentido, y después de observar que en los espacios de inicio y cierre de la jornada el juego se supeditaba a la construcción con fichas o rompecabezas en un espacio limitado sin poder hacer uso de

otros juguetes o espacios en tiempos aparentemente libres, me preguntaba constantemente ¿Por qué entonces, esa necesidad de controlar la espontaneidad de los niños y las niñas después de una jornada tan intensa de aprendizajes y rutinas? ¿Por qué limitar el juego a ciertos escenarios? ¿Por qué sancionar conductas que parecen no acoplarse a los requerimientos de los y las talleristas? Como, por ejemplo, el apartar a un niño del grupo y ponerlo a dar vueltas corriendo alrededor por un pequeño sendero pavimentado, solo porque no está participando, al menos no de la manera que la docente espera, en un taller de inglés. Pensaba que aquel espacio que podría ser de reencuentro y juego se estaba transformando en una especie de limbo. Me conmovía especialmente la situación de aquellos niños cuyos padres tardaban más en llegar a su encuentro porque en este espacio observé cómo la espera se convertía en una experiencia de soledad, que en ese momento no sabían cómo sobrellevar, sin embargo, intenté acompañarlos con cantos, pláticas, lecturas, juegos y algunos masajes. A veces percibía miradas de desaprobación por parte de algunas adultas, pero yo estaba segura de que este acompañamiento cercano no solo hacía más llevadera su espera, sino que les devolvía la certeza de ser vistos y reconocidos. Este espacio se volvió mi cita preferida, pues cada día, al sonar la campana, ponía todo mi cuerpo al servicio de sus necesidades. Dicho de otro modo, Calmels (2014), señala que “la presencia de las manifestaciones corporales es la prueba de la existencia del cuerpo. Es a partir del contacto, los olores, los sabores, la actitud postural, la mirada, la escucha, la voz [...] que el cuerpo cobra existencia” (p. 18). En este punto, mi práctica se centraba precisamente en validar esa existencia a través de la escucha activa y el contacto afectivo con los niños y las niñas del taller.

Esta experiencia cotidiana me llevó a replantearme profundamente el sentido del juego. Comprendí que no era una simple herramienta pedagógica ni una recompensa, sino un acto vital, la esencia misma de la infancia. Tal como sostiene Winnicott (1971) quien afirma que el juego actúa como un puente entre el mundo interno del niño y su entorno social,

permitiéndole explorar y adaptarse a diversos contextos tales como el aula, la familia o su comunidad de manera creativa y segura. A través de este "espacio transicional", el niño desarrolla habilidades sociales, emocionales y cognitivas las cuales son esenciales para interactuar con compañeros, maestros y figuras significativas, consolidando así su autonomía y capacidad para relacionarse.

Ahora bien, en mis interacciones con los niños, fui testigo de cómo el juego les permitía elaborar preguntas, enfrentar miedos y comunicar lo que aún no podían o no sentían la confianza suficiente para expresar con palabras. Tal como ocurrió el 2 de junio, cuando iniciaron el juego del hospital: había varias embarazadas, pero el apremio por la hora de salida hizo que las niñas, desde su rol, pidieran a la doctora (representada por mí) ser atendidas por cesárea para acelerar el parto. Esta modificación del guion no fue solo una solución práctica; fue un acto colectivo para preservar la integridad simbólica del juego. Como señala Winnicott (1971), el juego es un "espacio transicional" esencial para la salud emocional, un ámbito donde la experiencia se simboliza y se domina. Interrumpirlo abruptamente, quedarse eternamente "embarazada" habría significado fracasar en la tarea psíquica que el juego proponía: elaborar el misterio del nacimiento, la separación y el nuevo rol de madre.

Sostener el juego hasta el final no era un capricho, sino una condición para que la experiencia lúdica cumpliera su función de sostén: transformar lo angustiante en algo manejable, concluido e integrado a su mundo interno.

Como estudiante de Primera Infancia, fui entendiendo que mi rol trascendía lo meramente pedagógico. Me vi transformándome en una mediadora de procesos que integran el desarrollo infantil con una mirada ética y estética. Aunque trabajaba desde un enfoque interdisciplinario, tenía claro un principio fundamental, lo que hiciera no sería en aras de

invadir, sino nutrir los abordajes existentes, siempre desde el profundo respeto por la autonomía de los niños y los procesos adelantados ya por la docente a cargo del grupo.

Inicialmente, mi acompañamiento se dio con el grupo de Jardín, un grupo de más o menos 14 niños y su docente a cargo, una profesora que desde el instante en el que entré a su grupo, sentí que marcó una distancia conmigo frente al tipo de vinculación que yo tenía con el taller. Esto lo dejó ver, por ejemplo, en el momento en el que Luciana me preguntó “¿Por qué no tienes el uniforme del taller?” Al explicarle que era de otra institución, se quedó tranquila, pero la profesora agregó la frase “ella no es de la institución”.

En ese grupo ocurrieron acontecimientos significativos que reafirmaron el lugar que nuestra carrera les otorga a las infancias. En una ocasión, un niño que estaba al lado de un árbol, me preguntó:

- Profe, ¿Yo podría trepar por el árbol, así como él?, respondí afirmativamente.

Entonces empecé a darle instrucciones para que lograra su objetivo diciéndole:

- Deberías quitarte los zapatos porque de esa manera sería más fácil trepar, pero en ese momento interrumpió la profesora a cargo del grupo diciendo:
- Solo si ellos quieren se quitan los zapatos. Vale, profe. Respondí. El niño me miró y dijo:
- Yo quiero trepar el árbol. Entonces le dije, si quieres entra con zapatos, pero es más fácil hacerlo si estás descalzo porque los dedos te servirán de agarre, así como los dedos de las manos. Él con su carita sonriente dijo:
- Yo me los quito. Así lo hizo.

Al entrar al arenero, me pidió que le explicara cómo hacía para subir por el árbol, empecé a explicarle la manera en que debía agarrarse con las manos y la forma en cómo

prensarse con los pies. Él siguió las instrucciones y con mi ayuda, logró trepar una vez.

Cuando lo hizo por segunda vez él solo, dejó ver una gran sonrisa en su rostro y dijo:

- Profe ¡lo logré! enseguida lo felicité,
- ¡Muy bien! ves que podías hacerlo.
- Él continuó riendo y preguntó ¿Ahora como me bajo? A mí lo único que se me ocurrió responderle fue,
- De la misma manera en que te subiste, solo que esta vez debes ver en dónde apoyas los pies.

También hubo descubrimientos de tesoros, como una piedra blanca, nombrada como “la piedra de la luna” por la niña que la encontró y que decidió obsequiarme. De mi parte los niños y las niñas recibieron halagos ante lo que para muchos adultos podría parecer trivial, brindé miradas a niños y niñas que antes pasaban inadvertidos, dí respuestas a sus relatos e intereses y brindé una presencia corporal y atenta dispuesta a responder a sus necesidades.

Recordemos que, en este terreno de lo corporal, Daniel Calmels (2014) analiza cómo el cuerpo del adulto se convierte en el primer territorio simbólico de aceptación o rechazo para el niño. Ahora bien, un educador que se agacha para mirarlos a los ojos, modula su voz o respeta su espacio personal está ejerciendo la ética del cuidado de la que habla Gilligan (2013), dicha ética en la que se ejerce como principio el cuidado por el otro partiendo desde sus intereses propios teniendo de ese modo una responsabilidad afectiva con ellos. Llamó mi atención que mi posición contrastaba con la de la docente, quien consideraba que mostrarse afectuosa con los niños podría perjudicarlos en la construcción de su autonomía, ya que pronto pasarían a transición.

Posteriormente, fui trasladada al grupo de prejardín 1, dónde los niños y las niñas tenían entre 3 y 4 años. La actitud de la profesora a cargo del grupo fue muy cálida, los niños

fueron muy receptivos a mi llegada y casi de inmediato empezaron las interacciones con ellos. El primer pedido que recibí por parte de la docente fue enseñarle canciones, debido a que ella no tenía ese tipo de recursos. Para mí ese pedido no representó un reto, pues gracias a varios cursos recibidos en la carrera contaba con un amplio repertorio de canciones. El inconveniente radicaba en mi inseguridad para cantar, pensé que no podría hacerlo, sin embargo, estar con los niños me generó tanta confianza, que solté mi voz y empecé a cantar, convirtiendo de ese modo mi voz, cuerpo y gestualidad en la herramienta principal de abordajes con los niños y niñas del Jardín.

Ahora bien, de mi mente no salía la idea de que en muchas ocasiones tendría que explicar el porqué de mi forma para trabajar con niños, en especial en la primera etapa de mi práctica, en la que el acercamiento iría desde la observación para obtener una caracterización de la población, cosa que me daría una línea de trabajo. Recuerdo un día en el que una de las niñas de Pre-Jardín me pidió que cantara la “canción de las manos peleonas”, yo enseguida comencé a cantar y hacer la mímica. En este punto fue fácil reconocer las caras de extrañeza de las docentes interrogándose ¿Qué hace una practicante que dice haber estudiado para trabajar con niños, pero que se dedica solo a observarlos, a escucharlos, a jugar con ellos, hacerles masajes y en algún punto hasta cantarles? Esto último, significó todo un reto para mi vida emocional, pues es algo con lo que aún ahora no me siento segura, el por qué, lo conozco muy bien, pues aún hoy retumban en mi cabeza aquellas palabras mencionadas por mi madre en las que decía “ya va a empezar a cantar” “¡Ay no! cállese usted no canta; sino que aúlla”. Nunca me detuve a pensarlo, pero esas palabras sepultaron mi voz cantada, voz que curiosamente ha sido el principal instrumento en mis prácticas, y todo gracias al trabajo realizado en algunos cursos con las profesoras Luz Danelly e Isabel que fueron claves para por fin irme reconciliando poco a poco con ella. Gracias a ellas pude ir olvidando que para cantar se debe tener buena voz, ser afinada y en algunos casos haber tomado clases de canto.

Además, por suerte los niños y las niñas del Jardín me demostraron que para cantar solo bastaba un público que me escuchara sin juzgar y una cantante que se atreviera a hacerlo, perdiendo el miedo al qué dirán. Como señala Calmels (2014), la voz suele ser direccional: necesita un rostro que la acoja y le devuelva señales de lo que percibe. En este escenario, la mía no solo fue escuchada, sino también recibida.

En muchas ocasiones y de manera respetuosa manifesté mi posición profesional con respecto a algunos abordajes en los que no se tomaban en cuenta las singularidades en el desarrollo de los niños ¿Por qué no respetar los procesos de interés individual de los niños y las niñas? ¿Por qué no permitir que se le dé mirada al que lo necesita? ¿Por qué no responder a los pedidos de voz, vibración, cuerpo y gesto que los niños y las niñas hacen? ¿Por qué no prestar cuerpo para que haya reconocimiento de la otredad y al mismo tiempo del propio cuerpo? ¿Por qué intentar estandarizar las formas de aprendizaje de los niños y las niñas?

Debo señalar que, durante mi práctica en el Jardín me propuse acompañar el inicio y el cierre de la jornada, en ella, mi acompañamiento iniciaba solo con el grupo de Pre-Jardín, pero al final de la jornada este acompañamiento se extendía a todos los niños y niñas que esperaban en la biblioteca la llegada de sus padres. Ese espacio estuvo marcado por sesiones de masajes guiados a través del canto.

Ahora, es preciso mencionar que aún sin estar con el grupo de jardín, seguí en contacto con algunos de los niños, especialmente con Lucca, Renata, Emiliano, Ema y Valentino, quienes fueron los que más participaron de mis sesiones de masajes acompañados de canto. Ellos se convirtieron en mis clientes potenciales, pues todos los días de práctica en los que estuve acompañando la hora de la salida me hicieron el pedido de masajes en los pies, en las manos, en la cara y por supuesto en la barriga. Aquí es importante señalar la manera en la que se realizaban los pedidos, pues al inicio cantábamos solo la canción [“Piecitos](#)

[pequeños](#)” con la que les realizaba los masajes en los pies. Un día de tantos, en los que estábamos en sesión de masajes, una de las niñas me preguntó

- ¿Te sabes más canciones?”

Para algunos podría ser una pregunta normal, para mi significaba un llamado de encuentro consigo mismo.

- “Claro, me sé varias: [La boda del sol y la luna](#), [Salió el caracol](#) y [Tu rostro](#)” respondí.

- ¿Y esas para que son?

Esa pregunta era la confirmación o lo que estaba pensado y que mi asesora de práctica me hizo ver con mayor claridad, era un pedido para sentir su cuerpo, no era un “te sabes canciones cualesquiera” era un “esas canciones para que otras partes de mi cuerpo son”, “esas canciones tienen un sentido que va más allá del canto”.

- Son para masajes en las manos, en la barriga y en la cara. -dije.

- Mañana me haces todas. - dijo la niña mientras sonreía.

Cabe señalar que, desde el inicio manifesté mi interés por estar en dos tiempos que considero importantes en el jardín, como lo son: la llegada y la salida de los niños y las niñas, sin importar que esto implicara más horas a la semana de práctica. La llegada era importante porque en ella podía observar las interacciones que tenían las docentes con los niños al inicio de la jornada, es decir, cómo los recibían. El momento de la llegada me veo obligada a dividirlo en dos experiencias, una la llegada y su recibimiento en las puertas del jardín, y la otra, la llegada a los espacios que disponen las docentes para el recibimiento de sus niños.

Esto dado a que son llevados a cabo de maneras distintas. En la primera, observé que los niños y las niñas eran recibidos con voces muy cálidas, grandes sonrisas y mucha

amabilidad, además de contar con la presencia de un profesor disfrazado de algún personaje, ya sea de payaso, mexicano, mago, etc. y el profesor de música tocando la guitarra y cantándoles la canción de buenos días u otra que les diera la bienvenida. En la segunda, observé que antes del inicio de sus actividades los niños tenían un espacio denominado “el espacio de juego libre”, en él cada docente decidía qué material disponía para sus niños, en nuestro caso siempre se dispuso fichas con imanes para armar figuras o cubos con las que los niños hacían torres.

En el momento de la salida pude observar y escuchar la euforia de los niños al ser tocada la campana que anuncia la finalización de los talleres dirigidos. En este momento ingresaban los niños y las niñas desde párvulos hasta transición, a la biblioteca a la espera de la llegada de sus padres o acudientes.

Debo mencionar que particularmente me interesé por acompañar a Lucca, un niño al que veía callado, apartado del resto de los niños y las niñas de su curso, que tenía la mirada baja, pero que encontró en mí una complicidad hecha de gestos que preguntaban y respondían, pues cuando me miraba le sonreía, le movía las manos, y cuando se quedaba atrás y volteaba a verme le hacía gestos, y en algunas ocasiones le tiraba besos.

El acompañamiento en el momento de finalización de jornada se fue convirtiendo poco a poco en prioridad para mí. Sin saberlo aquella mirada que brindé a Lucca en mi primer día de práctica fue el ancla de mi proceso, desde ahí su búsqueda imparable y reclamo de mi presencia fueron trazando mi ruta de abordajes. Quise mostrarle que ahí estaba para él, le dije en muchas ocasiones lo importante que era para mí, lo abracé sin que eso significara desdibujar la presencia de los otros niños, le demostré que, aunque jugara con los demás, él seguía existiendo para mí. No puedo negar lo difícil que fue para mí este proceso, pues pensé que no lograría hacer que él compartiera con otros, pero nunca me rendí, mi presencia era un

vaivén, es decir, estaba con él y estaba con los otros, aunque él insistiera en que mi atención solo fuera para él.

Intenté de a poco integrarlo a los juegos, cantos y otras actividades que hacía con los otros niños, pero siempre recibía una negativa, él me quería solo para él. Sabía que en momentos podría hacerlo, pero eso no permitiría que él se integrara con los demás, si bien, en algunas ocasiones lo veía hablando con otros niños, eso era algo esporádico, pues la gran mayoría de veces lo veía solo, en un grupo, pero solo.

Un día, después de dos meses de buscar formas de que Lucca pudiera ver a los otros niños y acercarse a ellos, pareció darse cuenta de que no por el hecho de que no lo estuviera mirando solo a él quería decir que dejara de existir para mí, ese día se atrevió a compartir conmigo y con los demás unas sesiones de masajes, él tocó el cuerpo de sus compañeros y compañeras, fue él quien organizó los turnos de los que quería masajes. Sin duda ese día fue el día más feliz de mi práctica en ese espacio. Vi frutos del trabajo que venía realizando con él. Sé que esto será un proceso de avances y retrocesos, pues es desarrollo no es una ruta ascendente, pero estuve segura de tener las herramientas para acompañarlo en cada una de sus etapas.

Finalmente, es preciso destacar la importancia de estos espacios de acompañamiento mediados por la voz y el cuerpo, dado que favorecieron un espacio para el encuentro consigo mismos y con los otros, a través de formas simbólicas de acercamiento a la corporalidad.

Ahora bien, en este recorrido puedo comprender que la verdadera magia de nuestro trabajo como profesionales de primera infancia reside en esos pequeños gestos cotidianos que muchos podrían considerar insignificantes. Las canciones que entoné con inseguridad al principio, los masajes que parecían simples caricias, las miradas que sostuve con Lucca y los demás niños, fueron actos que se convirtieron en poderosas herramientas de acompañamiento. Dicho de otro modo, cada canción que compartí con los niños no fue un

simple recurso pedagógico, sino una forma de decirles "estoy aquí, te veo, te escucho" y ellos dispuestos a sentir mientras dibujaba con mi voz en sus cuerpos, fueron encontrando el ritmo pausado, la fluidez y la integridad que les habita. En ese intercambio, mientras ellos recibían masajes al ritmo de mis canciones, yo recibía el regalo más valioso: la certeza de que estaba encontrando mi propia voz como profesional.

Lo anterior me lleva a pensar en una frase célebre que la profesora Tatiana nos dijo el primer día en que nos hicieron la inducción antes de iniciar nuestros ciclos de práctica y fue “Un profesional va por buen camino cuando es mirado como bicho raro y celebren cuando causen malestar en las instituciones, porque es un indicador de que están haciendo las cosas bien”. Ahora que lo pienso, me alegra haber dejado mi esencia en las instituciones en las que he estado, aunque eso haya implicado la salida antes de tiempo de una de ellas, porque aún por encima de mis intereses, he privilegiado los de los niños y las niñas que he acompañado.

En suma, nuestro rol va mucho más allá de técnicas y teorías. Requiere la capacidad de estar presentes con todo nuestro ser, de crear puentes entre lo que sabemos y lo que cada niño necesita. Esa mirada persistente, esos gestos cómplices, ese vaivén entre dar atención exclusiva y animarlos a compartir con otros.

Una Vía para Destinos Opuestos

Nada estaba escrito. Ahí estaba yo de nuevo, transitando por la misma carretera que me llevaba hacia el Jardín Infantil, pero ahora hacia un destino distinto. Pues, por sugerencia de mi supervisora y coordinadora de prácticas, debía estar en una institución en las que tuviera cabida mis maneras de acompañar las infancias. Sí, estaba en la misma vía, la misma ruta del MIO, igualmente rodeada de carros polarizados, almacenes de cadena, centros comerciales, conjuntos residenciales, edificios costosos y universidades privadas de prestigio.

Sin embargo, en ese momento, mi única compañía era el miedo y la incertidumbre: fieles compañeros de quien se adentra en un terreno desconocido.

Mi destino sería una institución de protección de la que, en ese momento, no tenía más información que la que me habían dado mis compañeras durante las clases en las que tuvimos la oportunidad de hablar sobre nuestros sitios de práctica. ¿Qué consecuencias tiene un cambio de institución en este punto de mi práctica? ¿Qué pasará con el trabajo que ya se había adelantado con los niños y las niñas del Jardín?

Un Nuevo Comienzo en la Institución de Protección

Desde que llegué a la institución de protección, sentí que era un lugar lleno de contrastes. Por un lado, veía que les daban techo, comida y cuidado a los niños, lo cual era muy importante. Pero, por otro lado, me di cuenta de que lo más importante eran las rutinas y hacer todo rápido. El día a día transcurría con un horario muy estricto donde lo central era bañarlos, darles de comer y ponerlos a dormir, casi como en una línea de producción. Todo el tiempo escuchaba frases como “es hora de comer, no de jugar” o “ya toca dormir”, y eso me mostraba que cumplir el turno era lo más importante. Para algunas de las cuidadoras que fui conociendo, el llanto no era visto como un gesto del decir de los niños, sino como un problema; por eso decían “déjelos llorar” o “no se llora”. Yo sentía que esperaban que los niños se calmaran solos y se adaptaran a un sistema frío, en lugar de que el sistema se adaptara a ellos, a sus necesidades afectivas y emocionales.

Todo esto se veía reflejado en los matices del cuidado que observaba a mi alrededor. La figura de la "abuelita" en la institución desempeñaba un rol fundamental de cuidado directo y contención afectiva, siendo a menudo el referente más estable para los niños. Esta figura, sin embargo, no era un modelo uniforme. Si bien culturalmente se la imagina bajo un ideal de ternura incondicional, en la práctica institucional se encarnaba en mujeres concretas,

cada una con una biografía, una historia de maternidad y unas estrategias afectivas profundamente personales. En ese sentido, este encuentro entre el ideal y la realidad es lo que constituía la singularidad de su cuidado: las experiencias vividas, las pérdidas, los amores y las resiliencias de cada una imprimían una cualidad única a su forma de mecer, hablar y sostener a los niños a su cargo. Por tanto, es importante ampliar el foco para reconocer a la mujer, sujeto de su propia historia, que hay detrás del rol institucional de abuela, comprendiendo que su manera de cuidar era también una forma de habitar, y a veces de resignificar, su propio pasado.

Una de ellas lo resumió sin querer cuando, refiriéndose a Sari, me dijo: "Su niña, ya es mía". La frase, quizá dicha con intención cariñosa, resonó en mí como un acto de propiedad, revelando un modelo de cuidado donde el cariño y el control se entrelazaban. Sin embargo, generalizar este gesto habría sido perder de vista la riqueza y contradicción de este microsistema. Si afinaba la mirada, encontraba grandes tesoros escondidos, pues la misma institución que a veces empujaba hacia la mecanización, también albergaba a la "abuela pulpo", con una disponibilidad corporal infinita, o a la abuela Elsa, que en su nieta asignada buscaba reparar el vínculo que ella misma no tuvo cuando era pequeña, es sus palabras "hago con ella, lo que no hicieron conmigo".

En este contexto descubrí, entonces, que la "abuela cariñosa, alcahueta y tierna" era un ideal. En su lugar, había mujeres con historias, con sus blancos y negros, cuyas formas de cuidado, a veces supervisoras o a veces contenedoras, eran el resultado visible de un detrás de cámaras, de lo desconocido. Eran, al mismo tiempo, figuras sabias, sexuadas, cansadas y, desde su propio dolor, podían llegar a ser percibidas como distantes. Dejar de verlas como un bloque homogéneo para entenderlas como individuos con una carga cultural y emocional

específica, fue el primer paso para comprender la verdadera complejidad del ecosistema en el que mis arrullos intentaban abrirse paso.

Obviamente, había excepciones, como en cualquier escenario, también observé de manera muy grata el afecto con el que eran tratados algunos niños y niñas, vi como sus tiempos para hacer cosas fueron respetados y sobre todo tenidos en cuenta, como fue el caso de Isa, una bebé prematura que llegó a la institución cuando tenía 8 meses, pero que al parecer no había sido introducida a la alimentación complementaria, motivo por el cual rechazaba los alimentos que se le ofrecían. Sin embargo, debido al alto nivel de desnutrición que presentaba, algunas formadoras y practicantes auxiliares de enfermería decidieron usar un tetero cuchara, elemento con el cual a la bebé se le facilitó su alimentación, logrando así, complementar nutricionalmente su biberón.

Observé como algunas formadoras¹ interactuaban con los niños solo para cumplir una tarea: dar la comida, asearlos, bañarlos, acostarlos, etc. Además, a muchas de ellas las veía entrar y salir de las salas “como si siguieran una línea recta”, sin voltear a ver a los niños que las miraban pasar, lo que para mí significó una gran falta de calidez y conexión. Sin embargo, debo resaltar que eso no era cuestión de todas las formadoras, porque algunas en cambio se veían reactivas a gestos o llamados de atención que les hacían los niños y las niñas y dejaban salir frases como “esta cachetona tan linda” “hola papasito hermoso” o “usted de qué se ríe”, entre otras. Debo señalar que acto seguido al ponerle el adjetivo de “papasito” a alguno de los niños de la fundación, casi siempre la abuela que usaba ese calificativo empezaba a cantar la canción del mismo nombre, la cual es interpretada por la cantante Karol G.

¹ Las formadoras, son las personas que estaban a cargo de un grupo en específico, y cuyo requisito para laborar el área de sala cuna era tener una formación relacionada con el sector salud, pues debían de preparar las leches de fórmula y suministrar medicamentos cuando se requiriera.

El ambiente que en algún momento percibí era de tensión disimulada. Aunque conocí personas increíbles, que apoyaban lo que yo hacía, es decir, mi forma de interactuar con los niños a través del canto, la mayoría veía con ojos de extrañeza que yo jugara, cantara o abrazara tanto a los niños y las niñas. Para ellos, los niños “ideales” eran los callados, los que no pedían nada, pero a los activos y expresivos les decían “¡tremendos!” como si fuera algo malo. Mi forma de acompañar, basada en el juego y el canto en rutinas como el baño o la alimentación, no encajaba para nada, por lo que no faltaron comentarios como que los estaba “malacostumbrando” o que les estaba creando un “apego inseguro”, esto recuerdo escucharlo cuando al salir de la sala en la que estaba Sari para botar los pañales desechables, ella se ponía a llorar por lo que una de las abuelas dijo “si ve, eso es un apego inseguro, ella no tiene que llorar porque usted se va”. Debo confesar que hubo varias situaciones que me dolieron y me hicieron sentir muy impotente, porque para mí se debía privilegiar el vínculo con ellos, ya que muchos de los niños y las niñas que ahí se encontraban carecían de él.

En resumen, la Fundación operaba bajo un modelo que podríamos denominar de "cumplimiento mínimo fisiológico". Su práctica se alineaba estrictamente con los lineamientos del ICBF que son más fáciles de medir y auditar, aquellos que garantizan la supervivencia y el bienestar físico de los niños y niñas, descritos en documentos como el Código de la Infancia y la Adolescencia (Ley 1098 de 2006) y los Lineamientos Técnicos para el Cuidado de Niños y Niñas en Primera Infancia (ICBF, 2017), los cuales dan prioridad, de manera comprensible y necesaria, a aspectos como la alimentación adecuada y suficiente (el cumplimiento de horarios y porciones), el aseo e higiene personal (baños regulares, cambio de pañales), la salud y control médico (administración de medicamentos, citas médicas) y espacios físicos seguros y salubres. Sin embargo, este modelo descuidaba los cuerpos en su particularidad histórica y afectiva, esa que hace posible a cada infancia.

Aparentemente, la fundación funcionaba bajo la ley del orden, la prisa y el silencio... no bajo la ley del afecto, pero había grietas por donde se filtraban otras formas de vínculo. Esto lo menciono porque pese a los diversos lineamientos o funciones que debía seguir el personal de la institución, cualquier persona externa que pudiera llegar temprano se podría encontrar con escenas como, la de un personal administrativo o de otros equipos saludando y alimentando a los bebés por instantes que la rutina cronometrada lo permitía, así como también encontrar a un director sentado escuchando un cuento en un picnic junto a los niños y niñas que lo veían como a un padre. Aclaro, esta no es una crítica a los lineamientos de funcionamiento de la fundación, sino una manera de entender por qué mi vínculo con las infancias es tan importante. Mi práctica no se trata solo estar con unos niños y unas niñas; sino un intento de recordar, en ese sistema, que los niños necesitan de un efecto vinculante para crecer.

Ahora bien, cabe mencionar que la fundación contaba con algunos espacios donde la labor con los niños y las niñas rompía con la rutina antes mencionada. Un ejemplo de ello eran los espacios de estimulación a cargo de practicantes de terapia ocupacional, quienes realizaban diversas actividades con fines como el desarrollo de habilidades físicas, motoras y cognitivas, según su propia referencia. No obstante, en muchas ocasiones, estos mismos espacios se convertían en escenarios libres donde ellos podían explorar los objetos, jugar e incluso interactuar entre sí.

Además, existía una sala denominada “sala de estimulación”, equipada con juguetes, cubos grandes de gimnasio y un televisor. Este último se utilizaba para “entretener” a los niños. Respecto a esto, debo enfatizar en mi descontento y desacuerdo informado con el uso de pantallas en la primera infancia, pues pude observar que, más que un elemento de entretenimiento funcionaba como un mecanismo de congelamiento o pausa de las emocionalidades. Sin embargo, tendré oportunidad de profundizar en este tema más adelante.

Capítulo 2: La voz cantada como entonamiento afectivo, un sostén que construye vínculos

“No importa si la mamá desafina o si el ritmo es salsa o vals. Cuando un bebé escucha el sonido de una canción o se mueve al unísono con un adulto u otro niño, se generan beneficios que van más allá de un buen momento.”
(Tamara, 2017). *Cantar y bailar, aliados del desarrollo infantil.*

De la Intuición a la Pregunta: la Construcción de un Dispositivo

Inicialmente, albergué la idea, quizás un tanto ingenua, de que podría implementar mis abordajes de la misma manera que en la institución anterior: mediante los masajes guiados por la voz cantada. Sin embargo, con el paso del tiempo y mi progresivo involucramiento con los niños y niñas de la sala cuna en la Fundación de protección, ese dispositivo inicial se fue transformando orgánicamente. Su evolución respondió a las necesidades específicas y emergentes dentro de las rutinas cotidianas (el baño, el cambio de pañal, la alimentación y los momentos libres en la sala de estimulación). En estos espacios, las interacciones se desarrollaban, con frecuencia, de manera mecánica, carentes de mirada, sostén emocional e intención de construir un vínculo, un ejemplo de ello, es el inicio del día, con la frase tajante de una de las formadoras “es hora de levantarse”, luego de retirarles sus cobijas y prender las luces, para después sentarlos a desayunar. Debo confesar que, en un principio, observé esta dinámica con una mirada crítica hacia las cuidadoras. No obstante, con el transcurso de mi práctica, ese juicio inicial se transformó en una comprensión más profunda y matizada del contexto.

Lo anterior me llevó a cuestionar mi lugar como practicante: ¿Qué podía aportar desde mi saber profesional si ya no implementaría los masajes guiados? La respuesta, curiosamente, emergió sin que yo lo planeara. Al revisar mis diarios de campo, caí en cuenta de que, desde la espontaneidad de mis interacciones cotidianas, ya había comenzado a construir un dispositivo. El canto, de manera natural, se había convertido en arrullos de

acompañamiento que surgían en medio de las rutinas de cuidado y en aquellos momentos imprevistos de juego y consuelo.

Fue así como, para comprender el alcance de esta transformación espontánea, surgió la pregunta central que orientaría este capítulo: ¿Qué rol cumple el entonamiento afectivo mediado por arrullos en las construcciones emocionales y de vínculos en niños de primera infancia que habitan en una institución de protección? Comprendiendo el entonamiento afectivo como "el tipo inicial y sofisticado de conducta interactiva que nos permite compartir de manera no verbal la experiencia psicológica de sentir el perfil de activación somática" (Bordoni, 2018, p. 16). En la práctica, esto se traduce en la capacidad del adulto de reflejar y responder a la cualidad emocional del niño y niña (su intensidad, ritmo y tono vital) a través de una conducta distinta pero contingente. No se imita la acción del niño, sino que se capta la forma dinámica de su vitalidad para ofrecer una respuesta sintonizada.

Para abordar esta cuestión, me propongo examinar el dispositivo de entonamiento afectivo mediado por arrullos, implementado en las rutinas de cuidado, para determinar su contribución a la contención emocional y la construcción de vínculos en niños y niñas de primera infancia en un contexto de protección institucional.

Este propósito general se articula en dos caminos específicos de indagación. En primer lugar, buscaré describir las manifestaciones del entonamiento afectivo a través de la voz cantada, prestando especial atención a su cualidad transmodal, es decir, a cómo se traducían las experiencias y estados emocionales de los niños (como el llanto, la inquietud o la alegría) en respuestas cantadas que sintonizaban con la cualidad de su experiencia. Este análisis se centrará en las rutinas de baño, alimentación y juego para captar su presencia concreta en lo cotidiano.

En segundo término, me abocaré a caracterizar los procesos de construcción de vínculos que emergen a partir de este dispositivo sonoro, a partir del análisis de las interacciones diarias con los niños y niñas, para así comprender cómo se teje la relación.

Mi acompañamiento se realizó a través de la espontaneidad de mi voz durante algunas rutinas principales de cuidado: el baño, la alimentación y el cambio de pañal, así como en momentos de juego libre en la sala de estimulación. Me centré en el área de sala cuna designada como Sala 3, con un grupo de cinco niños y niñas (Sari, Cata, Dari, Jae y Josué) cuyas edades oscilaban entre los 11 y los 16 meses.

Es importante precisar que, al realizarse los abordajes de manera espontánea, estos no se planearon bajo un nombre o protocolo específico. No obstante, cada sesión fue registrada en diarios de campo, principal insumo de esta investigación. Para su organización, cada registro recibió un título que emergía de lo vivido y sentido en la jornada, buscando capturar la esencia de la experiencia.

Un Vínculo que Nació del Llanto

De las escenas que marcaron mi primer día en la institución, sin duda la más determinante fue la conexión inmediata que surgió con Sari, una niña de apenas 14 meses. Al ingresar a la sala cuna, me encontré con una escena que me estremeció: a una bebé le estaban aplicando una inyección, y su llanto desconsolado llenaba el espacio. Tras un primer recorrido por otras salas, decidí regresar. Allí seguía la misma niña, sumida en un mar de lágrimas.

Aunque las instrucciones explícitas eran “déjelos llorar”, mi cuerpo y mi formación me impedían ser indiferente ante ese dolor. Para mí, el llanto infantil nunca es caprichoso; es un lenguaje que exige ser descifrado. Me acerqué a su cuna y, a través de una pregunta

retórica que no esperaba respuesta verbal, dije “¿Qué pasó, amor? ¿Por qué lloras?”, inicié un acercamiento. Intuí que a su edad el juego de esconderse podría reconfortarla, así que me asomé por encima y por debajo de la cuna, acompañando el movimiento con un suave “uuuu”. Este gesto lúdico puede entenderse como una forma primaria de "entonamiento afectivo", donde el adulto traduce la angustia desbordada del niño en una secuencia predecible y juguetona, modulando así la intensidad emocional (Stern, 1991; Bordoni, 2018). Casi de inmediato, su llanto cesó. Sus ojos, aún húmedos, comenzaron a seguirme con curiosidad, y las lágrimas dieron paso a una sonrisa tímida. Fue en ese instante cuando la tomé en brazos.

Una de las formadoras, al verme, comentó: “Es que está recién llegada, por eso no se ha adaptado a la rutina”. Supe entonces que Sari llevaba apenas dos días en la institución y lo que es peor supe que, efectivamente, era a ella a quien le habían aplicado la inyección. Decidí conscientemente no indagar en su historial médico o personal; quería que mi acompañamiento partiera de cero, libre de prejuicios y construido solo desde el encuentro.

A partir de ese momento, me involucré en todas sus rutinas diarias: las cinco comidas, los baños y los cambios de pañal. Fue durante estos últimos donde pude observar las huellas físicas de su condición: pequeñas marcas y moretones en su piel, resultado de las inyecciones de anticoagulantes que requería. En contraste con la premura con que se alimentaba a otros niños, yo procuraba que Sari se tomara su tiempo, saboreando cada bocado con los pocos dientes que le asomaban. Le hablaba con convicción sobre lo deliciosa que estaba la comida, y ella respondía con una risa que le iluminaba todo el rostro, cerrando los ojos y frunciendo la nariz.

Nuestra conexión se fortaleció con tal intensidad que mi ausencia, incluso momentánea, desencadenaba su llanto. Comentarios como “déjala en la cuna, así llore”, “no

se le puede cargar tanto” o “tiene que enseñarla a que sea berraca” no se hicieron esperar. Para las cuidadoras, esta reacción era una "alerta", un síntoma de un "apego inseguro", el cual definen como, el niño que llora cuando pierde de vista al adulto con el que ha formado un vínculo.

Sin embargo, mi interpretación era distinta. Desde la teoría del apego de John Bowlby (1969), el llanto ante la separación no es un signo de patología, sino una "conducta de apego" fundamental: una protesta instintiva que busca restablecer la proximidad con la figura de cuidado, que es la base misma de la seguridad emocional y la exploración del mundo. Yo no veía en la angustia de Sari un apego inseguro, sino la respuesta natural de una niña recién llegada a un sitio desconocido, donde los cuidados primordiales eran lo fisiológico. Lo que echaba en falta, y lo que tal vez ella reclamaba con su llanto, era precisamente la construcción de una "base segura" (Bowlby, 1969): una relación de confianza donde pudiera encontrar sostén, mirada y respuesta sensible a su desesperación, más allá de la prisa institucional. Sin planearlo, mi interacción se había convertido en ese anclaje. Este acto de responder a su llamado de vulnerabilidad se enmarca en lo que Carol Gilligan (2013) identifica como el núcleo de una "ética del cuidado": una respuesta responsable que prioriza la preservación de la relación y el bienestar del otro dependiente.

Entre nosotras, más allá del llanto, se fue tejiendo una complicidad palpable: había juego, risas, miradas cómplices y gestos compartidos. Fue en ese terreno fértil donde, en una de nuestras jornadas, el canto hizo su aparición más significativa. Sari mostró sorpresa y respondió con un sonido gutural y repetitivo: “mmm”. Al imitarla e invitarla a “hablar”, establecimos un primer diálogo sonoro. Progresivamente, fui entonando una canción que nombraba las partes del cuerpo, tocándolas suavemente en ella al mencionarlas, está se llamaba “[Pez tiburon](#)”. Su rostro se transformó; la curiosidad y una risa genuina tomaron el

lugar de la extrañeza inicial. Este intercambio es un ejemplo claro de "sintonía afectiva" en su sentido más pleno (Stern, 1991), donde la voz cantada actuó como un puente transmodal que integró lo auditivo, lo táctil y lo visual, regulando la emoción y promoviendo la comunicación en una espiral de reciprocidad.

Con el paso del tiempo, nuestras conversaciones fueron encontrando su ritmo. Sus primeras vocalizaciones ganaron fuerza y claridad, y sus preferencias se hicieron evidentes. Fue entonces, en medio de un juego, que llegó un momento culminante: sus primeros pasos, dados en medio de un juego en el que me alejaba un poco y ella debía llegar a mí, juego que al lograr dar 3 pasos terminó en un mordisco desbordante de felicidad en mi hombro. Su cuerpo, su rostro y su risa lo decían todo. Este fue el resultado de un proceso en el que los espacios de canto se expandieron exponencialmente, permitiendo que ella y sus compañeros desarrollaran sus habilidades comunicativas.

El lenguaje emergió como el premio a una escucha atenta que, por fin, los reconocía como sujetos de palabra y deseo. [Aquí](#) se podrá escuchar el intento en medio del canto de pronunciar palabras como “zapato” y “pelota”, así como emerge con claridad la palabra “mama”.

Esta última palabra retumbó en mí de una manera muy fuerte, como un tambor en el pecho. No logro identificar la sensación que se produjo cuando los niños me la dijeron por primera vez. “Yo no quiero que me vean como su mamá, porque cuando termine mi práctica no me volverán a ver”, ese era el pensamiento que quizás tenía más marcado al entrar a la fundación. Sin embargo, ahí me encontraba yo, realizando una función de maternaje, intencional o no. En ese momento no importaba, pues lo verdaderamente importante era el hecho de que estaba ejerciendo el rol de cuidadora maternante del que tanto se habló en el programa.

Debo confesar que el miedo a generar en los niños y las niñas una nueva sensación de abandono me inundaba constantemente. Miedo que se acrecentó un día en el que, al llegar a la sala muy temprano y saludar (“buenos días, mis amores”), Josué, de la manera más amorosa posible, abrió sus brazos y, después de reír, dijo “maaama”. Con mi risa nerviosa respondí: “Mi amor, ¿cómo amaneciste?”, enseguida lo abracé y le di un beso.

En ese abrazo se condensaba toda la paradoja. Desde la teoría del apego, Josué no me nombraba como un remplazo biológico, sino que me investía como una “figura de apego”, la persona que en ese contexto le ofrecía constancia, respuesta sensible y una base segura (Bowlby, 1969). Su “maaama” era, en realidad, la palabra para nombrar la función de cuidado primordial que yo, de hecho, estaba cumpliendo.

Mi miedo, sin embargo, era éticamente fundado. Pero, la teoría me ofrece una salida. Winnicott (1971) habla de la madre “suficientemente buena”, no perfecta. Lo cual me daba el “permiso para fracasar” en mi labor. Mi práctica tenía una fecha de finalización clara; no era un abandono impredecible, sino una despedida anunciada. Mi labor no era evitar el dolor de la separación (inevitable), sino hacer de nuestro vínculo una experiencia tan sólida y positiva, que le permitiera internalizar un modelo de relación confiable. Que él pudiera decir “mamá” era, en cierto modo, la prueba de que lo estaba logrando.

Finalmente, desde la ética del cuidado de Gilligan (2013), mi dilema era el corazón mismo de la práctica: la responsabilidad de responder al llamado del otro (“mamá”) entra en tensión con la responsabilidad de no dañar. Resolverlo no era elegir una, sino habitar la tensión. Mi respuesta (“mi amor, ¿cómo amaneciste?” seguida de un abrazo) no eludía la palabra, pero la contextualizaba en nuestro vínculo real y transitorio. Validaba su sentimiento sin usurpar un lugar que no me correspondía históricamente. Así, el cuidado se revelaba no como un acto limpio, sino como una práctica ética que se teje en la ambigüedad, aceptando el

rol maternal que se nos confiere para, desde ahí, ejercer un maternaje social responsable y consciente de sus límites.

Una Quietud que Interroga

Si el vínculo con Sari se construyó en la intensidad de una necesidad expresiva manifiesta, mi encuentro con Cata me confrontó con una realidad más silenciosa, pero no menos elocuente. Después de los momentos iniciales con Sari, decidí ampliar mi acompañamiento al salón de estimulación, llevando conmigo a Dari, Cata, Angel, Pipe, Vicky y Jae. Esto por dos motivos, uno, por un pedido de los niños y las niñas que me veían interactuar con Sarí, pues con sus cuerpos y expresiones me dieron a entender que ellos también querían participar del juego y dos, por cumplimiento institucional, pues quería evitar que me llamaran la atención porque pensarán que tenía un favoritismo con Sarí.

Fue ahí donde Cata captó mi atención de inmediato. En un espacio diseñado para el movimiento y la exploración, ella permanecía en una quietud casi absoluta. Donde otros niños gateaban, se paraban o buscaban juguetes, Cata se mantenía inmóvil en el lugar donde la dejaban, con una sonrisa permanente pero pasiva en su rostro. No exploraba su entorno, ni mostraba interés por iniciar ningún juego. Solo esperaba a que le acercaran un objeto, y con él se quedaba, chupándolo o mordisqueándolo, sin intentar cambiarlo o buscar otro.

Esta pasividad, lejos de alarmar, era leída por el personal como una cualidad deseable. Cata era señalada como una de las niñas que "no dan que hacer", los "tranquilos", esos de los que se suele decir con alivio: "ojalá todos fueran como ellos". Esta etiqueta, aparentemente elogiosa, encendió en mí una serie de preguntas incómodas: ¿Por qué tanta quietud en un escenario destinado al juego? Desde la ética del cuidado de Gilligan (2013), esta pregunta no es solo técnica, sino moral: ¿qué responsabilidad tenemos de responder al llamado silencioso

del otro, de interpretar su necesidad incluso cuando no se expresa con palabras o llanto?

¿Cuál es la interpretación del adulto que acompaña dicha quietud? ¿En función de qué se lee esta pasividad como algo positivo? Y, la más crucial, ¿Cómo afecta esto los modos de relación que se establecen con ella?

La sonrisa constante de Cata podía interpretarse fácilmente como "felicidad" o "tranquilidad", pero mi mirada, centrada en buscar el sentido detrás de la conducta, veía en esa quietud una potencial ausencia de iniciativa, una falta de curiosidad por el mundo exterior que podía estar hablando de una desconexión, una resignación o una forma de protegerse en un entorno que no sentía como propio o estimulante. Bowlby (1969) señalaría que la exploración segura del entorno es un indicador clave de un apego saludable; su ausencia podría reflejar, más que tranquilidad, una estrategia de supervivencia emocional en un contexto percibido como no suficientemente sensible o receptivo.

Al decidir acompañarla, me propuse no dar por sentado que su quietud era un estado "ideal". Por el contrario, me acerqué a ella con la intención de descifrar su silencio y ofrecerle, sin forzarla, la posibilidad de un diálogo diferente.

Nuestro diálogo tuvo sus inicios en la rutina del baño, aquella en la que en muchas ocasiones era la última o la primera en bañarse debido a su problema estomacal. Al bañarla me dí cuenta que a diferencia de los demás niños, no tenía ninguna reacción al agua fría, tampoco a la caliente, por lo que empecé a jugar con ella en esos momentos mientras le cantaba alguna canción del “repertorio Isa”, es decir, alguna de las canciones que aprendí de la profesora Isabel en el transcurso de mi carrera.

Baño tras baño, ella fue pasando de quedarse totalmente inmóvil prendida de la baranda a querer tomar el shampoo, jugar con la manguera de la ducha o querer agarrar el agua. De ello se puede evidenciar en [este audio](#), en el que se escucha como el baño pasó de

ser un escenario de quietud a uno de juego, en el que ella se permitía reír y hacer burbujas con su saliva mientras el agua caía por su rostro.

Mi abordaje con Cata no nacería del llanto, como con Sari, sino del intento de sintonizar con su silencio y, quizás, invitarla suavemente a salir de él, pues para mi su quietud no debía leerse como falta de necesidad, sino como una forma diferente de expresarla. Este intento de "sintonizar" con un estado afectivo de baja intensidad es, en sí mismo, un acto de entonamiento afectivo (Stern, 1991), que busca establecer una conexión allí donde parece no haber una señal clara.

Los frutos de esta paciencia activa no se hicieron esperar. Gracias a los comentarios de las personas que se relacionaban con Cata, pude confirmar que las constantes invitaciones a participar en cantos y juegos hicieron que poco a poco emergiera de su estado de quietud. “Ella ya no se queda quieta”, “Cata ahora se mueve”, “Hasta mordelona se volvió”, fueron las frases que empezaron a circular sobre su comportamiento. Una tarde, ante lo que parecía ser una queja disfrazada de observación, mis emociones hablaron más rápido que mi razón y solté a modo de celebración: “¡Cata ya no es el trapito viejo que donde la dejaban, ahí se quedaba!”.

En ese momento, no medí el peso de mis palabras, pero sí la verdad que contenían. No estaba dispuesta a que interpretaran como un problema lo que era, en realidad, un triunfo: la expresión de una vitalidad que siempre había estado allí, esperando ser invitada a salir. Su transformación no era un "ya da trabajo", sino la prueba de que había reclamado su lugar en el mundo, dejando atrás la pasividad por la agencia de un cuerpo que, por fin, se movía, mordía y existía con plenitud. Este despliegue de iniciativa y exploración puede leerse como el florecimiento de una "base segura" (Bowlby, 1969) que, al sentirse reconocida y acompañada en su singularidad, gana la confianza para interactuar con el mundo.

Del “Niño Problema” al Tremendo Bailarín

Si Sari representó el poder del canto para construir un vínculo de seguridad, Jae encarnó su potencia para la contención y el equilibrio de un niño etiquetado como “problemático”. En la institución, la frase "Jae es tremendo" resonaba constantemente, una etiqueta que cargaba con las expectativas frustradas de los adultos frente a su llanto, sus mordiscos y sus gritos.

Sin embargo, en el espacio que abrí con mi voz, ese "tremendo" adquirió un significado radicalmente distinto. Descubrí a un tremendo bailarín, un tremendo seguidor de ritmos y un tremendo juguetero. La música no lo calmaba en el sentido de adormilarlo, sino que le ofrecía un canal para expresar una energía que el entorno no sabía contener. Cuando entonaba “[La Caimarusa](#)”, canción que había tomado del repertorio que nos ofreció en sus clases la profe Isa, Jae no se quedaba quieto: se desplazaba de un lado a otro en una danza libre y llena de alegría, riendo y marcando el compás con la palma de su mano sobre su propio pecho, en un diálogo rítmico consigo mismo y con el entorno.

Pero su transformación más reveladora ocurría en sus momentos de mayor desborde. Cuando el llanto desesperado lo inundaba, él mismo corría hacia mí en busca de un abrazo. La estrategia era sencilla pero profundamente efectiva: lo acostaba sobre mis piernas, le colocaba una mano en su pecho y comenzaba a cantar. No era un canto enérgico, sino un arrullo suave y sostenido. La respuesta era inmediata: Jae se quedaba "como una estatua, mirándome fijamente y sin parpadear". En ese intercambio tónico-corporal, que encarna a la perfección el concepto de "sintonía afectiva" de Stern (1991), su sistema nervioso encontraba la frecuencia de calma que mi voz le ofrecía como ancla. El ciclo se cerraba siempre de la misma manera: después de unos minutos de balanceo y canto, yo le preguntaba “¿Amor, ya estás tranquilo?”. Él, al mirarme, me regalaba una sonrisa, se incorporaba y se iba a jugar.

Esta escena, repetida una y otra vez, era la prueba de que entre nosotros se estaba construyendo un vínculo lleno de complicidad.

En Jae, el entonamiento afectivo no fue una herramienta para construir un vínculo de dependencia, sino un puente para la contención emocional. Yo no era su destino final, sino un puerto seguro al que podía acudir para recalar, encontrar calma y luego volver a zarpar. Él no se aferraba; se regulaba y partía. Esta dinámica es la esencia de lo que Bowlby (1969) define como una "base segura": una figura de apego confiable que proporciona refugio en la tormenta y, desde allí, alienta la exploración autónoma del mundo. Mi voz y mi cuerpo le proporcionaban la contención que aún no podía generar por sí solo, permitiéndole experimentar la transición del caos emocional al equilibrio, una y otra vez, hasta hacerla propia.

Sin embargo, la faceta más reveladora de Jae emergió en un contexto de quietud, no de contención activa. Un día, de camino al salón de practicantes, nos detuvimos en el puente sobre el riachuelo. Allí, Jae se paralizó. Durante treinta minutos enteros, su mirada se perdió en el fluir del agua con una intensidad y una paz que le eran ajenas. El niño etiquetado por su desborde encontró en el ritmo hipnótico de la corriente un organizador más poderoso que cualquier arrullo. El mundo, para él, se redujo al río.

En un momento de profunda conexión, se recostó sobre mi pecho, quieto, y por primera vez, rió en silencio. Al sentarlo en mis piernas para que contemplara mejor el agua, sucedió lo inesperado: comenzó a balbucear. No eran los gritos o quejidos que le conocía, sino un fluir de sonidos suaves, una cadencia de "palabras" dirigidas al río. Hacía pausas, como esperando una respuesta, sumergido en un diálogo privado con la naturaleza. Ni el paso de las personas ni las preguntas de otras practicantes lograron distraerlo; su concentración era un templo de quietud.

Este episodio fue un parteaguas. Me mostró que el acompañamiento en el tránsito emocional que yo le ofrecía con mi canto no era más que una imitación de los ritmos orgánicos que él mismo era capaz de encontrar en el mundo. Su deseo de quitarse los zapatos y medias para tocar el agua fue el gesto final de una necesidad profunda: la de conectar corporalmente con esa fuente de calma. Esta experiencia señala el corazón de la ética del cuidado (Gilligan, 2013): no se trata de imponer una calma, sino de acompañar y facilitar los procesos mediante los cuales el otro descubre y se apropia de sus propios recursos de transición y asombro. Al tener que llevarlo a la merienda, comprendí que Jae no solo necesitaba contención para sus tormentas internas, sino también espacios de asombro que le permitieran encontrar la calma por sí mismo.

Este vínculo de sintonía no se construyó de la noche a la mañana, ni estuvo exento de las presiones del contexto. Su construcción fue un acto de resistencia. Confieso que, al principio, influenciada por los comentarios que hacían énfasis en “sus defectos”, también lo vi con cierta apatía e incluso temí fracasar en el intento de acercarme. Fue mi terquedad la que me impulsó a hacer lo que los demás no hacían: empezar a verlo de verdad. Este “empezar a verlo de verdad” es el primer paso de cualquier práctica ética: suspender el juicio basado en la etiqueta (“problemático”) para responder a la singularidad de la persona que tenemos frente a nosotros. Y lo que encontré fue fascinante: una personalidad arrolladora que derrochaba una emocionalidad intensa y genuina por donde pasaba alegría, picardía, temor, coraje, y sobre todo, un alma libre que se desbordaba ante el encierro, y que corría con los brazos abiertos como buscando abarcar el mundo.

El Niño de la Alegría Contagiosa

Dari emergió en mi práctica como un niño de una alegría contagiosa y una sociabilidad espontánea. Mientras otros niños exploraban de manera individual, Dari

encontraba su lugar en la comunidad sonora que creábamos. No era un niño que demandara atención exclusiva, al menos no en ese momento, su goce era participar, ser parte del coro.

Su forma de conectar con el dispositivo del canto no fue a través de balbuceos melodiosos como Sari, ni de una danza libre como Jae, sino a través del ritmo. En los momentos de canto grupal, especialmente con "La Caimarusa", Dari era [el aplaudidor entusiasta del grupo](#) (se pudo observar). Sus palmadas no eran aleatorias; seguían el compás, marcando el pulso colectivo con una sonrisa amplia y despreocupada. Era como si su cuerpo no pudiera contener la alegría que la música le generaba, y esa energía encontraba su salida natural en el sonido seco y alegre de sus manos chocando. Esta sincronización rítmica perfecta es una de las formas más primarias y poderosas de "entonamiento afectivo" (Stern, 1991; Bordoni, 2018), donde la coordinación en el tiempo crea una sensación compartida de unidad y pertenencia.

Su presencia era un termómetro del ambiente grupal. Si Dari reía y aplaudía, sabía que la sintonía afectiva había logrado envolver a todos. No mostraba la quietud inicial de Cata ni el desborde de Jae; su espíritu parecía encontrar un equilibrio natural en la expresión jocosa y compartida de esto se puede dar cuenta en [este paisaje sonoro](#) en donde el juego y las risas que acompañaron la canción "[Piecitos pequeños](#)" no tuvieron final.

Dari me enseñó que la función del entonamiento afectivo también podía ser la de cimentar una comunidad, y que algunos niños, como él, florecen precisamente en ese espacio de lo colectivo, encontrando en la risa y el aplauso compartidos su manera más auténtica de existir y conectar.

Como un Resorte: Él Sube y Baja

Josué se presentó ante mí como un niño de una dulzura serena y una expresividad corporal muy particular. De todos los niños, era quien poseía un ritmo interno más marcado y una sensibilidad kinestésica evidente. Mientras su interacción vocal era más tranquila, su cuerpo hablaba un lenguaje elocuente de gozo.

Su respuesta al entonamiento afectivo fue inmediata y física. Al escuchar las canciones, especialmente los ritmos alegres y repetitivos, Josué se convertía en el bailarín del grupo. Su baile no era el desplazamiento errante de Jae, sino una acción enraizada en el lugar: un movimiento de sube y baja, una especie de sentadilla rítmica que lo hacía parecer un resorte animado por la música. Era una danza de puro disfrute, donde su rostro se iluminaba con una risa sincera y su mirada se perdía a veces en un éxtasis interior. Su movimiento encarnaba a la perfección lo que Stern (1991) describe como las "formas de vitalidad": la cualidad dinámica y contorneada de la experiencia interna (alegría, impulso) que se expresa directamente a través de la cinética corporal, encontrando en el ritmo musical un contenedor perfecto.

Josué no necesitaba del contacto físico constante para sentirse pertenecer; le bastaba con el espacio que se le concedía para mover su cuerpo al compás de mi voz. A través de él, comprendí que el entonamiento afectivo opera también como un organizador de la expresión motriz. La música le daba un marco seguro y un permiso tácito para liberar una energía física que, de otra forma, quizás no encontraba una vía de expresión tan plena. Josué era la prueba de que la regulación no siempre es sinónimo de calma silenciosa; a veces, es la canalización gozosa de la vitalidad a través del movimiento, pues un niño que baila es un niño cuyo cuerpo está diciendo a gritos, que se siente vivo y seguro para expresarlo.

Recordarlo como un niño extremadamente cariñoso es inevitable. Más allá de reconocer su cuerpo en cada movimiento durante el canto, emergían escenas de su cuidado hacia los otros. Resultaba fascinante ver cómo su comportamiento cambiaba radicalmente: no era el mismo con un bebé que aún no caminaba, que con un compañero de su misma edad que, como él, ya iniciaba la marcha. Esta capacidad de modular su conducta según la vulnerabilidad del otro sugiere una temprana y sofisticada sensibilidad social, un componente fundamental para el desarrollo de una ética del cuidado.

Un episodio que graba este recuerdo ocurrió antes de que lo trasladaran al grupo de “juguetones” (sala 5). Llegó a su grupo Isa, una niña que aún no gateaba. La emoción que le produjo verla fue conmovedora. Se acercaba a su cuna y, a través de los barrotes, metía su manita para tocarla. Al conseguirlo, su rostro se transformaba en una sonrisa, y encogía todo su cuerpo como si hubiera logrado algo maravillosamente prohibido. Este gesto puede interpretarse como una incipiente "conducta de cuidado" o de apego, donde el niño mayor muestra una atracción y un deseo de proximidad protectora hacia el más vulnerable (Bowlby, 1969).

Cuando la tomé en brazos para bañarla, su reacción fue de un enojo genuino; no quería que se la alejaran. Decidí entonces acercarla a él, permitiendo que continuara acariciándola, hasta que logré descifrar su verdadero pedido: quería cargarla. Lo ayudé a hacerlo, con todas las precauciones para que no ocurriera ningún accidente. Y como las palabras no siempre bastan, espero que escuchar este [paisaje sonoro](#) les entregue una imagen más precisa y vívida de la ternura que envolvió aquella ocasión.

La Expansión del Vínculo: Del Diálogo Privado a la Comunidad Sonora

El vínculo con Sari, que había nacido del consuelo y se había fortalecido en la complicidad, comenzó a mostrar una nueva dimensión: su capacidad para expandirse y crear comunidad. Una tarde, tras el baño, me quedé en la sala con Jae, Sari, Dari, Cata y Josué. Sari inició uno de nuestros rituales privados, haciendo sus caras pícaras a las que respondía con un beso en su frente. Cuando me estiró la mano, mis besos fueron más sonoros y acompañé el gesto con una pequeña "melodía" sobre su manito, lo que arrancó de ella una inmensa sonrisa. Rápidamente, el juego evolucionó: ella se escondía detrás de mí y asomaba su carita, yo respondía con un "buuu" y su carcajada, llena y resonante, daba pie a repetir la secuencia una y otra vez, en un bucle de alegría compartida.

Fue en medio de esta complicidad cuando el lenguaje que habíamos construido alcanzó su punto más alto. Mientras jugábamos al escondite, Sari comenzó a tararear de forma espontánea su "tatata". Reconociendo inmediatamente el llamado, le dije: "Cantemos la Caimarusa, pues", y entoné el estribillo que ella asociaba a nuestro juego: *"Tralala lalala lalala e e, caima caima caimarusa caimaru sasa."*

Lo que sucedió entonces fue mágico y trascendió nuestro mundo de a dos. Mi canto, que había sido el puente para conectar con Sari, se convirtió de repente en un imán que organizó el espacio y los cuerpos de todos los niños ahí presentes. El dispositivo se socializó, dejando de ser un recurso diádico para convertirse en el núcleo de un "campo de sintonía" grupal. Josué, por ejemplo, comenzó a bailar con un movimiento que semejaba una sentadilla rítmica, subiendo y bajando al compás del canto. Dari, sentado, rompió en carcajadas y empezó a batir palmas con entusiasmo. La mayor sorpresa fue Jae, quien, habitualmente más reservado, empezó a desplazarse de un lado a otro en una danza libre, riendo y marcando el ritmo con la palma de su mano sobre su pecho. En varios momentos se acercó hasta mis

brazos, y yo, sin dejar de cantar, lo mecía, integrando su cuerpo al ritmo compartido. Cada uno, desde su singularidad (el baile de Josué, las palmas de Dari, la danza de Jae), encontraba una forma de acoplarse al "entonamiento afectivo" colectivo, creando una polifonía de respuestas coordinadas (Stern, 1991).

Mientras esta pequeña comunidad danzaba y reía, Sari no se sintió desplazada. Al contrario, permaneció prendida de mi hombro, tarareando la melodía y balanceando su cuerpo suavemente de lado a lado, como si fuera la directora de orquesta de aquella sinfonía improvisada, ella estaba segura de su lugar junto a mí, pero a la vez, formando parte del conjunto. Esta es la evolución máxima de una "base segura" (Bowlby, 1969): no solo es un refugio, sino una plataforma desde la que el niño puede aventurarse a relacionarse con el mundo social, sabiendo que el vínculo primario permanece intacto.

Ese día comprendí que el verdadero logro no era solo que Sari hubiera encontrado en mí una base segura, sino que nuestro vínculo se había convertido en un puente sonoro a través del cual ella, y yo con ella, podíamos conectar con los demás. El arrullo que nació para calmar una angustia individual, había madurado hasta convertirse en una fuerza capaz de tejer, aunque fuera por unos minutos, una comunidad de alegría sintonizada.

Esta sinfonía improvisada no fue un hecho aislado, sino la cúspide de una práctica que se volvió ritual. Mi acompañamiento matutino, siempre distinto al de las formadoras, comenzaba con saludos personalizados y un beso en la frente para cada uno de los cinco niños de la sala. Estos pequeños rituales de reconocimiento individual son los cimientos de una cultura de cuidado, pues transforman el espacio impersonal en un territorio de encuentros predecibles y afectivos.

El verdadero ritual colectivo de cuidado se desplegaba durante el baño. Frente al llanto que solía aparecer en ese momento, fui abriéndome paso con mi "repertorio Isa", ese

que se alzaba como un dique de contención afectiva. Un “tatata” espontáneo de Sari bastaba para que entonáramos una y mil veces “La Caimarusa”, canción que se estaba convirtiendo en himno entre nosotros, y, como por arte de magia, los niños se transformaban. Jae marcaba el ritmo con palmadas en la baranda de la cuna, Dari daba palmaditas, Josué reía y Cata, la niña quieta, ahora se hacía sentir con balbuceos, risas sonoras y tarareos. Mis manos, aunque menos expertas que las de las formadoras, se movían al compás de la canción, convirtiendo el acto funcional del aseo en un baño sonoro, salpicado de frases cariñosas, tales como: “qué rico este baño”, “vamos a quedar muy guapos” “ah! que sabroso hueles”. [Era magia práctica:](#) mi voz emergía como un sostén sonoro colectivo que todos reconocían, un hilo musical que les aseguraba mi presencia cercana y dedicada, aún sin tenerlos entre mis brazos.

La merienda confirmó este poder organizador. Cuando la impaciencia por la comida los desbordaba, “La Caimarusa” volvía a actuar. Se quedaban mirándome, aplaudiendo o golpeando sus asientos al compás, regulados por la melodía compartida. Y entonces, con Sari, en algún punto, llegó el momento de una gratitud que no necesitaba palabras, mientras le daba de comer, me abrió los brazos y me abrazó con un fervor que detuvo el tiempo. Fue un abrazo largo, culminado con un “beso baboso” que no quería terminar. Al ver su rostro y el brillo de sus ojos, supe que ese era el pago más valioso, una lección de vida sobre el impacto de una presencia que se entrega a unos niños y niñas cuyo lenguaje hablado aún no aparecía.

Encantando el Cuidado: La Voz en las Rutinas de Baño y Alimentación

En este punto, me place mencionar que la implementación del entonamiento afectivo en las rutinas cotidianas se convirtió en un principio organizador de encuentros cargados de sentido.

La transformación más significativa de mi dispositivo ocurrió cuando el canto dejó de ser una actividad aislada para convertirse en el corazón de las rutinas cotidianas, un proceso que puede entenderse como la encarnación de la ética del cuidado (Gilligan, 2013). Aquí, la pregunta era inevitable: ¿cómo jugar en el momento del baño cuando el tiempo institucional juega en contra? La respuesta era simple: jugando. Me di cuenta de que bañar a los niños mientras les cantaba era en sí mismo un juego co-construido, un ritual de encuentro que transformaba la lógica funcional del aseo en un espacio de mutualidad. Solo bastó observarlos para notar el cambio: eran niños que lloraban menos al contacto con el agua, que buscaban una mirada para sonreír o hacer un pedido, que bailaban al ritmo del enjabonado. Definitivamente, ya no eran los mismos. Ello pude notarlo con Sari.

Ella era una de las niñas que más lloraba al ser tomada y llevada al espacio de baño, lo cual para mí era entendible, pues después de ser bañada era sujeta a la fuerza por una formadora mientras otra la inyectaba en la parte del cuerpo que menos estuviera afectada, cumpliendo de ese modo con el rigor de su tratamiento.

Un día decidí extender el acompañamiento que le brindaba en su desayuno hasta el momento del baño. Primero, con ella en mis brazos la llevé a escoger la ropa que le pondría, luego la llevé hasta el cambiador. En ese instante, ella no se quería desprender de mí, pero mientras le cantaba "[La boda del sol y la luna](#)" ella se dejó desprender, -tranquila amor, todo estará bien- dije, mientras ella me miraba, enseguida comencé a desvestirla, la tomé para ducharla y comencé a cantar "La caimarusa". Al terminar, di aviso a la formadora a cargo de su tratamiento, al llegar Sari rompió en llanto, ¿La puedo cargar? - pregunté- al recibir una respuesta afirmativa, la tomé, recosté su carita en mi hombro y empecé a cantar en voz baja, al mismo tiempo que la formadora tomaba su brazo para inyectarla. Por supuesto, ella lloró,

pero eso duró solo un instante, pues luego de calmarla, continué con su rutina, la cual se llevó a cabo en gran tranquilidad, en medio de risas y pedidos de besos.

Con Cata, Sari, Josué, Dari y Jae, el canto se fue “adaptando” a los estrechos márgenes de los tiempos institucionales. Reconocí que el baño de trece niños, algunos de apenas días de nacidos, era una tarea extremadamente difícil. Por ello, durante mi permanencia en la institución me encargué de llevar a cabo esa difícil labor, aunque fuera solo con los niños que tenía a mi cargo. En medio de esta lógica de producción, surgían, sin embargo, escenarios de juego puro: besos en las manos, untadas de jabón, bailes y tirones de la manguera. Todo ello acompañado de un canto que, como suelo decir, me salía del alma porque yo no canto, pero “los niños me hacen cantar”. Estas interacciones constituían lo que Calmels (2014) describe como un diálogo tónico-corporal, donde el cuerpo del adulto se ofrece como un territorio de aceptación y juego, legitimando la experiencia corporal del niño.

Este repertorio se construía “a la carta”. Los niños tarareaban y yo enlazaba su sonido con una de nuestras canciones. Este diálogo sonoro no era una mera imitación, sino un auténtico entonamiento afectivo transmodal (Bordoni, 2018), donde yo traducía la cualidad de su vocalización (intensidad, ritmo) en una respuesta cantada que validaba su estado interior. Este proceso me llevó a una conclusión fundamental: incluso en la primera infancia y en contextos de protección, los niños ejercen una agencia protagónica. Hay algo que les pertenece por completo: sus emociones y el derecho a construir su identidad a través de ellas, tal como postula la teoría del sí-mismo emergente de Stern (1991).

De la misma manera, la alimentación se transformó de un acto mecánico a un encuentro significativo. Con Jae, quien había adoptado un ritmo de alimentación acelerado, inicié un proceso de acompañamiento vocal. Le nombraba los alimentos y le invitaba a “estrenar sus dientes”. Este enfoque, basado en la responsividad que caracteriza a una figura

de apego seguro (Bowlby, 1969). Lo anterior chocaba con un entorno que etiquetaba su comportamiento como “ataques Jaicos” y proponía el aislamiento como solución “a él déjenlo en la cuna” o “dejénlo de último” eran frases que solían oírse de parte de las formadoras, cuando él empezaba a desbordarse ya fuera porque no le daban la comida o porque se la habían dado, pero quedaba con hambre. Es importante mencionar que, en un momento de mi práctica dudé de lo que estaba haciendo con él, sin embargo, la persistencia dio frutos.

El día más feliz de ese proceso llegó cuando en contraste con la abuela que repetía “masticamos y tragamos” sin permitirlo, Jae comenzó a espaciar sus bocados, a mirar alrededor y a jugar con el cinturón de la silla. Este momento representaba una victoria para ambos, el niño, desde su incipiente agencia, comenzaba a relacionarse de manera distinta con los alimentos, encontrando placer y control en un acto que antes era fuente de angustia. Su llanto al terminar no era un capricho, sino el duelo por la finalización de un momento de conexión placentera. [La voz, en la alimentación](#), no solo calmaba; enseñaba a saborear, a poseer el propio cuerpo y el propio placer.

Vínculo vs. Norma Institucional

El siguiente relato ejemplifica la tensión fundamental que puede surgir entre un modelo de cuidado basado en el vínculo afectivo y otro regido por la norma y la disciplina institucional. Esta experiencia no solo fue personalmente desafiante, sino que se convirtió en un caso paradigmático para analizar los límites y resistencias que encuentra una práctica fundada en la ética del cuidado (Gilligan, 2013).

Mi interacción con la abuela Sara. estuvo marcada por un estilo de cuidado que podríamos denominar "cronocéntrico", es decir, de perspectivas distintas y normativo. Su

comunicación, caracterizada por frases de mando como “así no”, “quédate quieto” o “es hora de comer, no de jugar”, priorizaba el cumplimiento de rutinas sobre la sintonía con los estados internos del niño. Este enfoque contrasta abiertamente con los principios del entonamiento afectivo (Stern, 1991), que busca precisamente sintonizar con la experiencia subjetiva del infante.

El conflicto se cristalizó en torno a mi vínculo con Sarí. Desde su llegada, me convertí en su base segura (Bowlby, 1969), una figura de sostén en medio de la incertidumbre de un nuevo entorno. Sin embargo, este vínculo, que para mí era un logro, fue leído por el sistema como un problema. Comentarios como “no la cargue tanto porque se mal acostumar” o “a ellas hay que separarlas” (refiriéndose a Sarí y a mi) revelan una concepción del apego como "mala costumbre", en lugar de entenderlo como una necesidad vital para el desarrollo emocional seguro. Un momento de ruptura crucial ocurrió durante la cena, un episodio que quedó registrado en mi diario y que evidencia esta colisión de modelos:

“Sari no le quiso recibir la comida a la abuela Sara... la abuela le volteo la silla para que me diera la espalda y aun así Sari no le quiso recibir la comida... Cuando terminé de darle la comida a Dari le pregunté abuela, quiere que le ayude con la niña y ella con una mirada llena de ira me respondió ‘no, porque por eso es que ella está así, por ese apego con usted’” (Diario de campo, 6 de septiembre de 2025).

La reacción de la abuela Sara “por ese apego con usted” es reveladora. En su mirada, el vínculo no era la solución, sino la causa del "problema". Su decisión de privar a la niña de comida antes que permitir que yo la alimentara, demuestra hasta qué punto la afirmación de la norma puede anteponerse al bienestar inmediato del niño, un claro quiebre de la responsividad que caracteriza a una figura de cuidado seguro.

Este episodio, si bien doloroso, puso de manifiesto que implementar un modelo de cuidado basado en la sintonía afectiva y el vínculo no es solo una cuestión técnica, sino también política. Implica desafiar inercias institucionales profundamente arraigadas y navegar el conflicto que surge cuando la lógica del cuidado choca frontalmente con la lógica de la norma (Gilligan, 2013).

Es importante mencionar que en el momento de la alimentación en muchas ocasiones el juego hizo su mayor aparición, especialmente cuando se les ponían los delantales/baberos, pues este era tomado por ellos como un elemento de escondite. Este juego del escondite con el delantal puede entenderse como una variación del 'fort-da', mencionado por la profesora Liliana Betancourt (2022) en una de sus clases de Juego Simbólico en el Desarrollo del Niño. Al cubrirse y descubrirse, los niños no solo jugaban; estaban, en la lógica freudiana, actuando para dominar una situación pasiva. El delantal que los “hace desaparecer” por un instante les permite ser ellos quienes controlan esa desaparición y, crucialmente, la reaparición. Así, transforman la posible angustia de una separación, como la de la persona que da de comer, pero al terminar se aleja, en un acto lúdico del que son dueños. Para ilustrar mejor lo narrado dejo el [enlace](#) del paisaje sonoro que grabó el momento exacto del juego.

Capítulo 3: Sostener lo Insostenible: El Entonamiento Afectivo como Acto de Resistencia

*“Sé que no querías marcharte
Sé que te querías quedar
Donde estés
Un día iré a visitarte
Solo guárdame un besito más”*
Canción: [Solo un besito más. Jesse & Joy](#)

Contrastes de la Percepción de las Cuidadoras

Increíblemente, comadrear o parchar en medio del acompañamiento que he realizado en la Fundación ha resultado muy provechoso. Por un lado, permitir que las abuelas hablen de lo que sienten y piensan les permite rememorar las prácticas de crianza que han tenido; por el otro, permite entender el por qué de los cuidados que les brindan a los nietos que les asignan. Cuidados que, a nuestros ojos, pueden chocar con nuestras experiencias, pero con los que debemos aprender a lidiar y a mediar.

En medio de mi indagación, como buena observadora participante, que he aprendido a ser en mi trayectoria académica, tuve una extensa conversación con una abuela al entrar en una sala diferente a la de Sari. En este apartado, trataré de recopilar escenas importantes de mi interacción con el personal de cuidado directo de la fundación, es decir, las abuelas, practicantes y las formadoras, aunque solo con aquellas que me han permitido un acercamiento más allá de mi rol como practicante.

Empezaré por mencionar que no desconozco que las abuelas de la fundación tienen muchísimo conocimiento, en su mayoría por la experiencia que les han dado sus vivencias personales, así como por las que han acumulado en la fundación con su labor de voluntariado. En este espacio han recibido diversas capacitaciones y talleres sobre el vínculo y el apego, términos que en algunos momentos he notado que han sido tergiversados, pero en los que no ahondaré por ahora.

Este apartado surge de una constatación: el acompañamiento en la fundación se construyó tanto en los momentos estructurados con los niños como en los intersticios informales. Estas conversaciones, que podrían parecer anecdóticas, resultaron ser una lente privilegiada para comprender los modelos de cuidado en juego y me permitieron transitar de un juicio inicial a una mirada comprensiva.

La figura de la "abuela asignada" es nodal en este entramado. En la abuela Elsa esta dualidad se encarna con potencia. Su relato, que registré en mi diario, ilumina el origen de su práctica actual. Ella compartió con una voz entrecortada: "[...] nunca me dieron un abrazo, ni me dijeron te quiero... Yo sé que me querían porque nunca nos faltó nada material, pero no hubo ese vínculo, por eso trato de hacer con mi nieta lo que no hicieron conmigo" (Diario de campo, 12 de septiembre).

Este testimonio da cuenta de una infancia materialmente segura, pero afectivamente fría. Al escucharla, un nudo en la garganta y los ojos llorosos me trajeron el recuerdo de mi propio anhelo infantil. En ese instante, no éramos solo una abuela y una practicante; éramos dos mujeres cuyas historias se encontraban en el mismo lugar: el de la herida afectiva que busca cicatrizar en el cuidado del otro. Lo que ella no recibió, lo brinda en abundancia a su "nieta asignada", efectuando lo que, desde la teoría del apego, puede entenderse como un proceso de reparación transgeneracional (Bowlby, 1969). Es decir, el acto consciente o inconsciente de una generación de interrumpir la transmisión de prácticas de cuidado disfuncionales, sanando heridas afectivas heredadas al ofrecer a la siguiente generación precisamente lo que a ellos les fue negado.

Esta coincidencia de destinos no era casual. Tanto la abuela Elsa como yo, frente a Saray y Jae, estábamos intentando tejer en el presente los hilos de afecto que el pasado había roto. En este esfuerzo compartido, el cuidado se revelaba no sólo como una respuesta a una

necesidad inmediata, sino como un poderoso acto de sanación que trascendía a los individuos directamente involucrados.

Junto a ella, emerge la figura de la "abuela pulpo", apodo que surge de observar su asombrosa capacidad para albergar múltiples cuerpos infantiles. En ella, los conceptos de Daniel Calmels (2014) sobre el cuerpo-sostén se encarnan de manera ejemplar. Calmels postula que el cuerpo del adulto no es un simple instrumento, sino un territorio simbólico de aceptación que cumple funciones esenciales de continencia y apuntalamiento. La "abuela pulpo" era la viva imagen de esta disponibilidad: su cuerpo era un continente múltiple que, lejos de sentirse sobrecargado, se fortalecía en el encuentro. Mi diario da fe de ello: "[...] le digo ‘usted es fuerte, tome los dos niños, uno en un brazo y el otro en el otro’, a lo que ella responde con muchas sonrisas” (Diario de campo, 12 de septiembre).

Su práctica era un testimonio vivo de que el cuidado se ejerce primero en el plano corporal. Para ella, era evidente que los niños necesitan, más allá del tetero, un arrullo, una mirada, un gesto. "Ellos necesitan que les hablen", decía, y su cuerpo era el primer y más elocuente instrumento de ese diálogo. Este diálogo tónico, del que habla Calmels, se hacía palpable cuando, mientras le daba el tetero a un bebé, lo miraba con ternura y acompañaba el acto con un canto suave de "[Pin Pon](#)". No era la canción en sí, sino la cualidad de su presencia corporal, la calma tónica de sus brazos, la melodía de su voz, la calidez de su mirada, lo que transformaba la rutina funcional en un ritual de encuentro afectivo.

No sé si ella tenía conciencia teórica de lo que hacía, pero operaba desde una sabiduría encarnada. Sus frases "yo no puedo ser indiferente al llanto de un niño", "en este lugar lo que se necesitan son manos", no eran eslóganes, sino la expresión verbal de una postura corporal ética. Cuando yo le agradecía, por ejemplo, su "¿Sí?" interrogante revelaba la naturalidad con la que habitaba su rol como sostén: para ella, era simplemente lo obvio, la

única forma posible de estar con un niño, que para ese momento solo contaba con ella, pues era uno de los bebés que se encontraba en aislamiento en la sala Dafne, sala destinada para los bebés desde los 0 hasta los 5 meses.

En un polo distinto, la formadora Geral revela las consecuencias de un sistema que falla en su responsabilidad de sostén. Su desgarradora confesión, que conmovió mi práctica, quedó registrada así: “Yo me hinché horrible, me dio preeclampsia... a mi hija la conocí cuando tenía 15 días... ni siquiera la pude cargar... Además, me dio depresión posparto, y toda la familia te hace sentir culpable” (Diario de campo, 12 de septiembre).

Su experiencia ejemplifica dramáticamente la ruptura de la ética del cuidado que plantea (Gilligan 2013). El sistema no solo falló en sostenerla durante su vulnerabilidad posparto, sino que la hizo cargar con la culpa, quebrantando el principio fundamental de responder al llamado del otro vulnerable. La herida de este abandono institucional y familiar persiste, como ella misma expresó: “[...] aún ahora me da la ‘maricada de la depresión’” (Diario de campo, 12 de septiembre).

Frente a este quiebre estructural, la labor de las abuelas en la fundación, como Elsa y la “abuela pulpo”, se erige como un acto de reparación vincular que encarna los principios del apego seguro de Bowlby (1969). Ellas se convierten en figuras de apego consistentes y sensibles que ofrecen precisamente lo que a la formadora Geral le fue negado: una base segura física y emocional. Al hacerlo, no solo calman a un niño en el presente, sino que rompen activamente cadenas de desatención generacional.

Esta reparación se materializa a través de lo que Calmels (2014) identifica como la corporalidad del cuidado. Cuando la “abuela pulpo” mece a un bebé mientras canta “Pin Pon” en voz baja, o cuando la abuela Elsa abraza a su “nieta asignada”, sus cuerpos se constituyen en territorios de aceptación tangible. Estas prácticas corpóreas de sostén, los arrullos, las

miradas, los masajes, son el lenguaje primario a través del cual se construye la seguridad afectiva. El concepto teórico de "cuerpo sostén" se verifica en cada acto de meceo que contiene y en cada caricia que reconoce.

Así, el cuidado en la fundación se revela tridimensional: es un imperativo ético (responder al que sufre), un sostén psicológico (construir vínculos seguros) y una práctica corpórea (encarnar el afecto). Son las abuelas, con sus cuerpos disponibles y su ética del cuidado, quienes tejen esta red de protección integral alrededor de las infancias más vulnerables, demostrando que la verdadera reparación ocurre cuando la teoría del apego y la ética del cuidado finalmente bajan del papel y se encarnan en un brazo que mece, una voz que arrulla y una mirada que reconoce.

En conjunto, estas experiencias, documentadas en mis diarios, revelan que el cuidado en la fundación es un ecosistema frágil, pues, “cuidar es más que un acto; es una actitud..., abarca más que un momento de atención, de celo y de desvelo. Representa una actitud de ocupación, de preocupación, de responsabilización y de compromiso afectivo con el otro” (Boff, 2002, p. 14). Entender esta trama de vínculos, historias y cansancios no es un dato accesorio; es la condición para pensar cualquier intervención realista y ética.

Esta comprensión sitúa el acto de cuidar en el centro de lo humano, trascendiendo la mera técnica. Es precisamente lo que Barudy y Dantagnan (2005) afirman al señalar que "el cuidado mutuo y los buenos tratos son una tarea humana de vital importancia que moldea y determina la personalidad, el carácter y la salud" (p. 27). Desde esta perspectiva, el cuidado se revela, en última instancia, como una red que debe sostenerse a sí misma, nutrida por el buen trato y la reciprocidad, antes de poder sostener a otros.

La Voz Devuelve lo que las Pantallas Congelan

Una de las observaciones más reveladoras de mi práctica fue el efecto diametralmente opuesto que generaban las canciones entonadas por una persona frente a las reproducidas por una pantalla. Este fenómeno puede comprenderse a la luz de la teoría del entonamiento afectivo (Stern, 1991; Bordoni, 2018). Mientras la voz humana se constituyó en un escenario de contención y juego, la pantalla generó sistemáticamente un congelamiento de las emociones.

Esta diferencia se hizo palpable en una ocasión donde los salones de estimulación albergaban a dos grupos (sala cuna y sala 5) sumergidos en un mar de llanto. Al comenzar a cantar para los más pequeños, ese factor de calma comenzó a expandirse como una ola tranquilizadora hasta alcanzar la otra sala, aun cuando esos niños no me conocían. Una practicante de terapia ocupacional comentó al respecto: "Ellos ya están acostumbrados al sonido de tu voz y por eso se calman". Esta observación evidenciaba el establecimiento de una sintonía afectiva que trascendía lo puramente auditivo. Mi canto buscaba ser un entonamiento afectivo transmodal, donde, como señala Bordoni (2018), "el adulto realiza una conducta abierta distinta a la del bebé, en la que mantiene y refleja ciertos rasgos de la conducta original" (p. 15). No imitaba el llanto, sino que sintonizaba con la forma dinámica de su vitalidad, transformando la angustia en una melodía compartida.

El contraste con la lógica institucional fue inmediato. Poco antes de este episodio, una abuela me había sugerido usar el televisor. Mi rechazo se basaba en la certeza de que una pantalla no puede ofrecer lo que Bordoni (2018) identifica como la esencia del entonamiento afectivo: "el tipo inicial y sofisticado de conducta interactiva que nos permite compartir de manera no verbal la experiencia psicológica de sentir el perfil de activación somática" (p. 16). Noté que esta lógica del "congelamiento" era una estrategia frecuente. Los salones de

estimulación que, en teoría eran espacios de juego, a menudo se convertían en lugares de aislamiento donde se llevaba a los niños desbordados emocionalmente. La pantalla funcionaba como una vía de escape para los adultos, pero a costa de interrumpir cualquier posibilidad de interacción genuina. La pregunta que siempre me surgió fue: ¿era realmente calma lo que ofrecían esas pantallas, o simplemente una manera de "congelar" a los niños frente a un dispositivo que no les devolvía una mirada, un gesto o una presencia?

Frente a esto, mi práctica se orientó a demostrar que existía otra posibilidad. La voz, como puente transmodal, no buscaba silenciar, sino validar y contener. Esa contención se hacía visible en la reciprocidad de los niños. Respecto a esto, la mejor manera de encontrar una ilustración sería escuchando el momento exacto en el que una de las [formadoras decide cantarles a los niños](#) debido al bajo volumen de la reproducción en las pantallas. Sus caritas me miraban fijamente, y esas sonrisas que mostraban cada uno de sus dientes o encías cuando no los tenían me demostraron que, de la misma forma en que yo prestaba mi voz para sostenerlos, ellos me prestaban sus gestos y sus emocionalidades. Ellos me permitieron renunciar a cualquier duda: el canto les brindó libertad, emocionalidad, posibilidad de juego y arrullo en su angustia. La pantalla ofrecía un ruido estático; la voz, en cambio, inauguraba un diálogo.

¿Cómo sostener lo Insostenible?

Hoy me nace escribir desde el dolor profundo que me dejó imaginar que aquel riachuelo, escenario de contemplación y disfrute para Jae y para mí, ahora esté permeado de un color indescriptible. Un tono oscuro que nubla toda posibilidad de contemplación, pues sus aguas puras y cristalinas fueron partícipes de un horror que nos dejó a todos con el alma en pena.

Fue testigo de la partida de un bebé. Un inocente de dos meses que apenas abría los ojos cuando me acercaba a darle su tetero. Un pequeño cuyo llanto se parecía al maullido de un gato recién nacido. Un ser elegante... Un verdadero ángel.

Ese riachuelo que tantas alegrías me había regalado, una mañana decidió presenciar cómo se apagaba la vida de ese gordito de escaso pelo.

Con el tiempo, al regresar a la fundación después del trágico suceso, las conversaciones que surgieron empezaron a devolverle, poco a poco, la transparencia a aquel riachuelo. La naturaleza se encargó de limpiarlo mediante cada narrativa que emergía; sus aguas cristalinas volvieron a ser las mismas, aunque tal vez un poco opacas por el dolor compartido, por la impotencia y el desasosiego que habitaban el ambiente, pero no porque fuera partícipe de lo sucedido. El riachuelo, al igual que todos los que estábamos ahí intentando sostener lo insostenible, no podía permanecer indiferente ante aquel dolor que se albergaba en la profundidad de la tierra y en el corazón de cada persona que caminaba como alma en pena, con miradas vacías, sin brillo, rostros que reflejaban el vacío existencial, la pena y la incertidumbre.

En medio de todo, desde nuestro saber y nuestra presencia, nos mantuvimos firmes, decidimos no abandonar la nave, por nosotros y por los demás niños que nos necesitaban. Sabíamos que ellos también sentían el vacío del ángel Daniel que ya no estaba. Quienes más lo extrañaban eran aquellas dos bebés, sus compañeras de habitación y de llanto: Solecito y Fresita. Me percaté de esto en la frecuencia e intensidad de su llanto, en su incapacidad para continuar con las rutinas de alimentación y sueño. Por muy pequeñas que fueran, sentían la ausencia de "el hombre de la sala", como solía nombrarlo una y otra vez.

Desde el momento en que recibí la noticia, mis manos buscaron refugio en la creación. Me dediqué a elaborar cojines aromáticos a mano, un regreso intuitivo a lo tangible

y lo ceremonial, destinados a las formadoras, personal administrativo, practicantes y abuelas de la fundación. Este acto se convirtió en mi manera de acompañarlas, de traducir en un objeto concreto el saber afectivo que construye nuestra carrera. Sin saberlo, estaba creando lo que Winnicott llamaría "objetos transicionales" para el personal adulto: objetos cargados de significado afectivo que ayudan a transitar la experiencia de pérdida y a mantener viva la conexión con lo ausente (Winnicott, 1971).

Estos cojines fueron elaborados en medio del canto, ese que me acompaña en cada faceta de vida, ese que me ayuda a transitar mis estados de ánimo. En esta ocasión, aquella creación era también la forma de transitar el dolor que me embargaba la pérdida de Dani, era mi llanto transformado en hiladas, enhebradas y puntadas en las dejaba impregnada mi voz entonando tres de las canciones de la profe Isa que fueron mi sostén en aquel momento: “[Romerito](#)”, “[Se teje](#)” y “[Quién cuida de mí](#)”.

Cada cojín fue cosido con una carga profunda de intención. En cada puntada deposité el torrente de emociones que habitaba mi ser: abrazos de consuelo, besos de alivio, susurros de esperanza, pero también el miedo, la lucha y la nostalgia que nos atravesaban. Sobre todo, busqué impregnarlos con el sentimiento que nos unía a todos: el amor inquebrantable por los niños y las niñas, un amor que ahora debía transformarse en la fuerza para seguir cuidando, para seguir haciendo lugar a cada emoción que en ellos y en nosotros emergía.

Estos cojines, así "intencionados", surgieron como un sostén para lo que las palabras no podían contener. Eran un puente hacia una sabiduría ancestral: la de la herbolaria. Confié en que la lavanda, con su poder calmante, y la manzanilla, con su cualidad sedante, actuarían como aliadas silenciosas, ofreciendo desde el aroma un soporte emocional para las cuidadoras que, en medio de su propio dolor, tenían la titánica tarea de seguir en pie. De los momentos en que hice entrega de los cojines, atesoro en mi corazón frases como “nuestros

cojines terapéuticos” mientras se lo llevaban en su pecho o mensajes recibidos por WhatsApp como “La compañía fiel, lo amé. Muchas gracias” usando el cojín como compañero de viaje en el transporte, pues sin duda me daban la certeza de que los cojines estaban haciendo bien su tarea.

Cada día se convertía en una oportunidad para la observación profunda. Mis ojos buscaban, entre todos los rostros, aquellos que con mayor urgencia pedían consuelo sin palabras. Identificaba las miradas al borde del derrumbe, los gestos cargados de una pesadez invisible. A ellos quería hacerles llegar este regalo, sabiendo que, aunque el dolor nos habitaba a todos, algunas grietas necesitaban un sostén inmediato. Esta mirada atenta y esta respuesta diferenciada encarnan el principio fundamental de la "ética del cuidado" de Gilligan (2013): la obligación moral de responder de manera particular al sufrimiento concreto del otro, priorizando la preservación de la red relacional sobre normas abstractas.

Mi propósito era claro: ofrecer, a través de este objeto, una mano amiga que les hiciera saber que su dolor tenía cabida, que su llanto sería atendido y que el vacío que los atravesaba no era un territorio solitario, sino un sentimiento que nos unía en nuestra fragilidad compartida.

Llegaron los Verdugos con la Lista Negra

¿Cómo se vive un duelo cuando los golpes llegan en sucesión? Esta pregunta me acompañó de manera constante, pues después de la partida de aquel angelito, el dolor se multiplicó. Ya no era el vacío de una sola pérdida, sino el de once despedidas simultáneas.

De un momento a otro, mi voz se hizo más fuerte que la de los niños a los que cantaba. Cómo no iba a ser así, si el vacío se hacía tangible cada vez que respondía la pregunta que repetían formadoras, abuelas e incluso otras practicantes: "¿Cuántos quedan?".

Eran momentos llenos de incertidumbre, pues los niños y niñas estaban siendo trasladados a otras instituciones por orden del ICBF, nosotros no contábamos con mucha información. Lo único cierto de todo aquello era esa pregunta que en sí misma era desgarradora, como si los niños fueran unidades de un inventario que debía ser liquidado. Era la sensación de un conteo regresivo implacable: menos niños y niñas, menos días de práctica, pero, sobre todo, una incertidumbre creciente que se apoderaba del personal.

En los pequeños espacios de diálogo que lograban abrirse camino entre tanta oscuridad, surgían preguntas y frases cargadas de angustia: "¿A dónde los llevarán?", "¿Los cuidarán bien?", "¿Les tendrán paciencia?", "¿Quién va a saber que a él no le gusta mezclar los sabores de la comida?". "Uno al menos ya conocía sus mañas", susurraba una; "Ojalá los quieran y los cuiden como acá", "Dios quiera que les tengan paciencia", "Solo le pido a Dios que los lleven a un buen lugar"... Eran los lamentos de un cuidado que, a pesar de sus limitaciones, había construido un saber afectivo sobre cada singularidad. Estos lamentos revelan el núcleo de una "ética del cuidado" (Gilligan, 2013) que es radicalmente contextual y relacional: el saber no está en un manual, sino en la memoria del cuerpo y el corazón de quien conoce las "mañas", los gustos y los temores singulares de cada niño.

En medio del llanto, el rencor, la desolación y la tristeza, algunas de nosotras encontramos un modo de escape a tanta crueldad: la jocosidad como mecanismo de defensa. Así, los apodos no se hicieron esperar. Las personas que llegaban con el listado de los niños y niñas a trasladar portaban, como parte de su uniforme, un chaleco verde o un carnet con una tirilla del mismo color. Pronto, fueron bautizadas como "los verdugos". Aquellos seres que llegaban con mirada de halcón, es decir, con esa agudeza visual excepcional que se enfoca en detalles minúsculos para localizar a su presa. Su presa era la fundación misma: sus posibles

falencias, los errores del personal administrativo, cualquier grieta en el sistema, que pudiera darles la razón en su forma de actuar.

Es importante aclarar quiénes eran estos "verdugos". Eran funcionarios del ICBF. Esta precisión no es un dato menor; es el corazón de una contradicción desgarradora. Su intervención que, en teoría, debía ser un acto de protección, se vivió al interior de la fundación como un acto de violencia institucional. La sensación generalizada entre el personal que, día a día, velaba por los niños y las niñas (con todas las limitaciones que ya he descrito) era de indignación y perplejidad.

Desde nuestra mirada, los niños *estaban bien*. O, al menos, estaban en un proceso de estabilización dentro de un entorno conocido, con cuidadores que, con sus claros y oscuros, ya los conocían y habían construido con ellos una historia. El retiro masivo se percibió como un acto que priorizó un protocolo ciego sobre el bienestar emocional concreto de los niños. Fue ofensivo porque invalidó el trabajo afectivo realizado y, lo que es peor, ignoró el trauma que implica para un niño ser arrancado repetidamente de sus referentes, por complejos que estos sean. Este “desenraizamiento” no es solo una pérdida afectiva; es una operación que fractura lo que Dolto denominó la “imagen inconsciente del cuerpo”. Esta imagen, entendida como la estructura psíquica que otorga al sujeto un sentimiento de unidad y continuidad en el vínculo, se construye precisamente en la constancia de los intercambios simbólicos con sus referentes.

En este sentido, las separaciones abruptas, ejecutadas sin palabras que las medien y sin reconocimiento del vínculo, actúan como “interrupciones” violentas que pueden llevar al niño a un estado de despersonalización, donde la confianza básica en el mundo relacional se quiebra (Dolto, 1986). Desde la teoría del apego, cada separación forzada y no mediada es una ruptura de la "base segura" (Bowlby, 1969). El niño no solo pierde a una persona, sino

que internaliza un modelo de mundo como un lugar impredecible y hostil, donde los vínculos no son confiables. Esto socava la capacidad futura para establecer relaciones de confianza. El sistema, al priorizar el protocolo, no solo traslada cuerpos, sino que lastima la matriz simbólica desde la que un niño se reconoce como alguien digno de ser amado y capaz de amar.

Era evidente que la lupa de los funcionarios no estaba puesta en el bienestar de los niños, sino en el suyo propio. La prueba era que portaban "una lista negra" con los nombres de quienes serían trasladados a otras instituciones. Niños y niñas que tendrían que repetir el dolor de adaptarse a nuevas dinámicas, forjar nuevos vínculos con desconocidos y, una vez más, arrancar de cero. Como si no hubiera sido suficiente tener que comenzar en nuestra fundación después de ser separados de sus hogares, de sus familias y de su entorno.

Esta experiencia me llevó a una reflexión fundamental sobre el sistema de protección: ¿En qué momento la protección se divorcia de la preservación del vínculo que es la fuente del desarrollo subjetivo? La lógica que presencié parecía operar bajo un modelo de "riesgo cero" que, en su intento de evitar un daño potencial, inflige un daño real y comprobable: la ruptura de los lazos afectivos y la constante reinstitucionalización. Los funcionarios, con su "lista negra", no veían a Dari, a Jae, a Nico, a Aylin, a Juanca o a Isa; veían casos que debían ser redistribuidos. Nuestra percepción del peligro (la soledad emocional, la falta de mirada) chocaba frontalmente con su percepción del peligro, que parecía residir únicamente en fallas procedimentales o físicas de la institución.

Al nombrarlos como el ICBF, mi crítica ya no es hacia un ente abstracto ("los verdugos"), sino hacia las fallas estructurales de un sistema "bien intencionado" pero que en la práctica se convierte en un círculo vicioso de desvinculación y nuevo trauma. Mi testimonio no busca desacreditar la labor de protección, sino señalar una brecha crítica entre

su teoría y su práctica: la desconsideración del daño psicológico que sus propias intervenciones pueden causar cuando se ejecutan sin tener en cuenta la historia afectiva singular de cada niño.

Un Canto en el Punto de Partida

“Él solo se duerme cuando Karen le canta”. Esa fue la respuesta de una practicante al pedido institucional: “hay que entregarlos dormidos”. Esa frase interpeló brutalmente mi entendimiento del arrullo. De pronto, el ritual íntimo que construimos se veía reducido a una función mecánica. ¿Acaso arrullar es solo hacer dormir? Si era solo eso, ¿por qué el nudo en la garganta me impedía respirar cuando sus párpados empezaron a ceder? ¿Por qué cada nota pesaba como una decisión ética?

Ese momento, sin duda, quedará grabado a fuego en mi memoria profesional y humana. No solo porque mi ritual de acompañamiento estuvo presente hasta el último segundo con Dari, sino porque, antes de que mi voz encontrara el tono, nuestras miradas se conectaron. Por un instante eterno, no hubo canción. Éramos solo dos seres intentando tatuarse mutuamente en la memoria, sosteniendo con la mirada todo lo que no podíamos decir con palabras. Era un duelo silencioso y penetrante, en el que sólo podía recordar el coro de la canción [*“Señor Tiempo”*](#) de Martha Gómez, deseando que el tiempo se congelara y ya no tuvieran que llevarse a ninguno de los niños y niñas de ahí.

“Señor Tiempo quédese

Siéntese tome un café

Y déjeme un ratito más en este instante

Que hay mil mariposas girando en el aire

Y al cerrar los ojos ya no parpadeo

Sino que me elevo”

Debo confesar que jamás había mirado a alguien con tanta intensidad. Su mirada me envolvió en un calor que recorrió cada fibra de mi ser, de la misma manera en que mis brazos, por última vez, rodeaban con el sostén más desesperado y cálido aquel cuerpecito que se llevaban a un destino incierto.

Internamente, mi mente se resistía. Una parte de mí, egoísta y amorosa, quería congelar el tiempo, mantenerlo despierto para retrasar lo inevitable. Sabía que esta vez era diferente. Cuando se durmiera, yo no estaría allí para su despertar. Y entonces comprendí la dimensión última de mi función, que encontró sentido en la teoría de Donald Winnicott. Según él, el rol del adulto es proveer un "ambiente facilitador" o "holding", un sostén físico y emocional que contiene la experiencia del niño, especialmente en momentos de angustia o transición (Winnicott, 1971). Mi tarea final, por tanto, no podía ser evitar lo inevitable, sino ofrecer ese sostén hasta el último instante. Si no podía estar en su despertar, mi deber era configurar la calidad de este último sueño compartido.

Aun así, el canto dejó de ser una herramienta para dormirlo y se transformó en el puente que le tendía, no *para* que entrara en un sueño más ameno; sino *porque* se iría. Le cantaba “*Piecititos pequeños*”, nuestra canción, no como una mentira, sino como lo que Winnicott llamaría un "objeto transicional" llevado a su máxima expresión: un símbolo sonoro de nuestro vínculo que ahora él podría internalizar y llevar consigo como consuelo (Winnicott, 1971). El arrullo que durante meses fue sinónimo de seguridad, se convertía en su equipaje afectivo para la travesía. No era un abandono disfrazado; en la paradoja era el gesto más genuino que como profesional podría brindarle, adaptarme a la necesidad apremiante del niño, incluso si eso implicaba no volverlo a ver en la institución.

La única certeza era que afuera esperaba el vehículo que se lo llevaría. Apreté los dientes, contuve el aliento y canté. Mi voz, temblorosa, mantuvo la melodía que lo arrullaba hacia un nuevo comienzo.

Cuando sus ojos se cerraron y su respiración se hizo profunda, la compuerta se rompió. Un llanto silencioso brotó de mi pecho. No era solo la pena de la separación. Era el doloroso reconocimiento de que mi labor, en ese instante, culminaba. El vínculo, el consuelo del canto, ya no me pertenecía, lo había depositado en él, y ahora él se lo llevaba consigo.

Abriendo Nuevas Posibilidades Vinculares

¿Por qué es tan difícil dar cuando parece que no se recibe? Esta pregunta es el resultado de una plática con mi compañera María Isabel, pues me obligó a mirar una venda que tenía puesta, la de no haber reconocido a tiempo el valor de los micromomentos de interacción que estaba construyendo con Dani, una niña institucionalmente marginada de todo tipo de encuentros convencionales.

No me enorgullece decir que fui una de las personas que consciente o inconscientemente la apartó de las diferentes interacciones. Su apariencia dejaba ver que tenía varios problemas en su desarrollo, nunca supe cuáles, no quería indagar sobre los historiales de los niños y las niñas de la fundación, solo se rumoraba en los pasillos que eran 7 “problemas los que padecía”.

Después de algunas semanas de haber compartido con ella y en medio de algunos intentos fallidos de contención que realizaba una compañera de práctica de Terapia Ocupacional, pude darme cuenta de que ya tenía identificadas algunas formas de interacción que a ella le gustaban. Una de estas era el canto, y de esto me di cuenta en los momentos en los que coincidimos con los niños de sala 5 en las salas de estimulación, pues ella se me

acercaba en los momentos en los que hacía palmas para que las hiciera con ella, la forma en la que lo hacía era curiosa y de eso lo verán en la descripción que haré a continuación:

Todo empieza un día cualquiera, en el que al igual que, en ocasiones anteriores, decido acompañar mi canto con palmas. Dani se acerca y me toca las manos, yo solo respondía con un “Hola Dani” ella sonreía sin mirarme, tomaba mis manos con las suyas y hacía que continuara con las palmas, ingenuamente, hace lo mismo, tomé sus manos con las mías e hice que ella fuera la que aplaudiera, su reacción no fue de agrado, así que la solté.

Ella decide volverme a tomar las manos, pero esta vez soy yo la que decide aplaudir mientras ella las tiene sujetas, en ese momento retumbaba la voz de la profesora Isabel diciendo “hay niños que son muy sensoriales”. Esto me devolvió a la escena causante de un desacuerdo que tuve con dos docentes en mi primer ciclo de práctica en el Jardín infantil. Era como devolver la película, pero sin las personas adultas impidiendo mi interacción con la niña. En aquel entonces el niño quería sentir las vibraciones de un parlante, en esta vez Dani quería sentir las vibraciones de mis palmas.

A partir de ese día, cada vez que compartía con Dani, le permitía llevar la batuta de nuestra interacción. Mi rol dejó de ser el de una directora para convertirse en el de una seguidora atenta, una compañera de juego que validaba su iniciativa. Aquel descubrimiento se convirtió en una herramienta para otros practicantes. Dani era una “excelente escapista”; en un abrir y cerrar de ojos, emprendía una marcha rápida que desafiaba a las formadoras. Yo, internamente, pensaba: “alcáncenme si pueden”. Pero cuando comenzaron a llamar su atención aplaudiendo y diciendo “Dani, ven”, sorprendentemente ella volteaba a mirar y empezaba a acercarse de manera sonriente.

Había otro ritual en su mundo. Para calmarla, a veces le entregaban una media. No me percaté del movimiento que hacía con ella hasta dos semanas antes de que mi práctica

terminara: la giraba una y otra vez, de manera repetitiva. En ese momento, la profesora Isabel volvió a mi mente, ahora con otra frase: “ellos necesitan de un otro para encontrarse”.

Inmediatamente, llamé su atención e imité su movimiento con mis dedos índices, trazando círculos en el aire. Luego, me vino a la memoria una canción del “repertorio Isa” que encajaba a la perfección con el movimiento de Dani: “Gira que gira la rueda del molino, gira que gira a lado y lado del camino”. Así, el movimiento repetitivo encontró su sonido.

La reacción de Dani fue mi mayor recompensa. Su movimiento se detenía al final de la canción y recomenzaba con la primera nota. Sin embargo, lo más conmovedor fue que su mirada se quedaba congelada frente a la mía. Para una niña que casi no sostenía la mirada, aquello era un testimonio silencioso de confianza. Ese intercambio de miradas sostenidas era la prueba de que se había establecido un verdadero encuentro intersubjetivo, una sintonía en la que ella se sentía reconocida en su singularidad (Stern, 1991). Debo confesar que fue algo maravilloso, un logro que no hubiera sido notado de no ser por las asesorías de la profesora Liliana.

Lamento profundamente no haberme permitido más encuentros con Dani, pues sin que yo lo supiera, ella ya me estaba diciendo, a su manera, que aceptaba mi presencia. No era el modo neurotípico que uno espera, pero era un modo propio, auténtico y legítimo. Mi tiempo en la fundación se agotó, y con él, la posibilidad de seguir acompañando con mi canto el giro de la rueda de molino de Dani. Sin embargo, comprendo ahora que la rol del cuidador no es ser permanente, sino temporal. Como señala Winnicott (1971), el adulto debe ser “suficientemente bueno” para luego “fracasar” de manera adaptativa, permitiendo que el niño internalice la experiencia y gane autonomía.

El aplauso que aprendió a reconocer y la conexión entre movimiento y sonido que descubrimos juntas son conquistas que ahora le pertenecen a ella. Sé que su conquista

continuará y le quedará la posibilidad de reconocer en otro aquello que en un momento dado le brindé, pues estas herramientas internalizadas le permitirán, en el futuro, buscar y crear nuevos encuentros significativos con otros, pues ahora tiene consigo nuevas posibilidades de vincularse.

Mijita, ¡Cante!

Mi práctica estaba llegando a su fin, y la inevitabilidad de ello me resultaba dolorosa. Yo no quería irme de la fundación, no quería abandonar lo que ya sentía como mi hogar, mi casa. Cada día que pasaba rodeada de tantas personas, de tantos niños y niñas (aunque para entonces fueran menos), reforzaba en mí la necesidad de seguir acompañando. Quizás por eso el hecho de que Sari, la única de los niños que acompañé desde el inicio y que aún seguía ahí, se volviera tan significativa. Ella, por fortuna, no había sido trasladada. Ahora que lo pienso, no sé quién fue el ancla de quién en ese proceso. Quizás yo fui su ancla con la institución, pero ella fue sin duda mi ancla con mi proceso de práctica; fue ella quien le dio un norte a mi quehacer y a mi dispositivo.

Un día antes de mi despedida, ya estaba anunciando mi partida y, por supuesto, me despedí de las personas que sabía no estarían al día siguiente. Fue un día cargado de buenos deseos, felicitaciones, ojos aguados, sonrisas y, como no, muchos abrazos. Pero en medio de todo, debo mencionar algo que pasó en la sala de estimulación.

Me encontraba sentada en un momento de contemplación, similar a aquellos que tenía Jae frente al riachuelo, con la diferencia de que yo miraba taciturna las caras de los siete niños que quedaban. Contemplaba sus manos, la manera en que jugaban, la forma en que se reían, incluso la manera en que peleaban. Hubo, desde luego, momentos de caos, pero hasta

eso estaba disfrutando. Observaba a las abuelas intentando calmar a los que lloraban, y a una de ellas, emocionada, enseñándole a una bebé a tocar un tambor de juguete.

Hasta que una voz firme, pero cálida, resonó: “¡Mijita, cante!”. Era la voz de la abuela Naza, quien, entre risas y un poco de desespero por el llanto general, me hizo ese pedido. La verdad, su petición me causó curiosidad, pues me había encargado de que las abuelas no me escucharan cantar; por eso solo lo hacía, en la mayoría de los casos, cuando estaba sola con los niños. Al parecer mi intento de pasar desapercibida mientras le cantaba a los niños y las niñas no había tenido éxito, pues acompañando la voz de la abuela llegó el comentario de Majo diciendo “Karen les canta y ellos se quedan lelos mirándola, es como si los hipnotizara”.

Ante el pedido, me reí y, con cara de asombro, respondí: “Abuela, ¡yo no canto!”. Curiosamente, ella insistió: “¡Yo la he escuchado cantar!”. Volví a reírme, creo que, como un acto de defensa, y no dije nada más. Entonces, tomé a uno de los niños que estaba ahí y, simplemente, [comencé a cantarle](#). Poco a poco, el canto empezó a expandirse por toda la sala y la calma apareció de nuevo. Ya no había llanto, sino canto.

En realidad, lo que ocurría mientras mi voz aparecía era un efecto de reciprocidad, un espacio en el que ellos y yo intercambiamos miradas, risas y complicidad. Un espacio en el que yo entraba a formar parte de sus mundos, ese al que no todos se arriesgaban a entrar. En ese sentido, mi canto solo era un aliado para formar un puente entre ellos, sus emociones y la vida institucional. Este puente, construido a través de la sintonía afectiva (Stern, 1991), había creado un código compartido tan sólido que, incluso ante mi inminente partida, seguía operando como un sostén grupal. El canto no solo les brindaba calma, sino también la posibilidad de existir plenamente dentro de la institución. En este enlace se puede escuchar

un ejemplo de esta transformación: [Un llanto inicial que se disuelve con la entonación del canto](#).

Y cuando eso sucedió, mi voz comenzó a desaparecer para darle cabida a la voz de la abuela Lila, que empezó a entonar: “Pin Pon es un muñeco...”. Este momento es crucial: simboliza la transición y la apropiación colectiva del dispositivo. Mi práctica individual culminaba, pero el recurso del canto como sostén era internalizado y tomado por la comunidad de cuidado (abuelas, niños), asegurando su continuidad más allá de mi presencia física. Es el éxito último de una intervención basada en el vínculo.

Bailando Mi Despedida

El día menos esperado había llegado. Pero, para mi sorpresa, lo que imaginé como una jornada llena de llanto y tristeza resultó ser todo lo contrario. No niego que las lágrimas hicieron acto de presencia, pero fueron opacadas por la alegría, las risas, las historias compartidas, la festividad y, sobre todo, el baile. Aquel día se parecía más a una fiesta que a una despedida. Creo que mi compañera María Isabel, con su actividad de "merienditas con amor", tuvo mucho que ver en el ambiente que se empezó a gestar.

Ella ofreció pandebono caliente con café o chocolate, y a partir de ahí, todo empezó a fluir. De repente, personas de las oficinas comenzaron a salir; llegaron formadoras de otros espacios y más abuelas. En mi cabeza, cruzó el pensamiento: “este es el llamado del olor a panadería”.

En un instante, una mujer del personal administrativo, a quien había visto muy afectada por la partida de una de las niñas de sala cuna, comenzó a poner música decembrina. No tardaron en sonar los melomerengues y los ritmos de Joselito. Acto seguido, y como si aquello fuera la señal para mover el cuerpo, una de las practicantes tomó a una bebé y

empezó a bailar con ella. En otro rincón, la misma funcionaria bailaba con Jero, uno de los niños más grandes de la fundación, con quien había formado un vínculo de complicidad tan solo el día anterior, jugando a las "maquinitas" con las manos. No sabía que ese gesto lo había impactado tanto; él estaba ahí, expresamente, para acompañarme en mi último día, y así lo hizo, permaneciendo hasta que dije adiós a las 6:30 p.m.

De repente, tal como ocurre en las festividades rituales, nos fuimos acercando hasta formar un círculo alrededor de la pareja que bailaba. Los acompañamos con palmas al compás de la música, y por un instante pude ver cómo aquel lugar, donde solía ver a las personas caminar sin rumbo fijo y con la mirada perdida, se transformaba en un espacio donde ellos, sus emociones y sus modos de estar tenían, por fin, un lugar. Este círculo no era un simple agrupamiento; era la materialización de una comunidad de cuidado que, en un acto de resistencia festiva, decidió transformar el duelo acumulado (por la muerte y los traslados) en un ritual de celebración y revitalización colectiva.

Momentos después, entre las charlas, surgió un pedido de una de las abuelas que nos acompañaba: "Póngame un merengue, pero paisa". Inmediatamente, invitó a bailar a Jero, no sin antes enseñarle cómo debía tomar a una mujer para bailar un merengue paisa. Él disfrutó los bailes al máximo, y fue de lo más hermoso verlo sonreír tanto en medio de tanta gente adulta, en una guachafita que quizás nunca se hubiera imaginado.

En ese momento, y después de una charla con la profesora Lili, recordé el origen de los carnavales, de los que tanto me habían hablado en mi carrera de Recreación. Estos surgían, justamente, como una manera de burlar al dolor, como un modo de ritualizarlo. Y entonces, lo comprendí: ¡Qué buen cierre para mi práctica y qué hermosa forma de transitar el dolor por tantas pérdidas, ya fuera por muerte o por traslados inesperados! La vida, en un

último gesto de enseñanza, me mostraba que incluso en la despedida puede haber espacio para la celebración.

De Ellos Aprendí a Recibir Cuidado

Una pregunta me asaltó al salir de la fundación, luego de que una de las abuelas, con lágrimas contenidas, me confesara lo mal que se sentía porque su nieto estaba en Cuidados Intensivos: ¿Cómo cuidar a otro cuando te sientes desprotegido? En su discurso, dolida pero firme, decía: “Yo pienso en esta chiquita, por ella debo estar fuerte, porque no me puede ver mal” mientras columpiaba a su segunda nieta asignada. Esa tensión entre el dolor personal y el deber de cuidado resonó profundamente en mí.

La noticia hizo que mi energía decayera al punto de formarse un nudo en la garganta que me impedía hacer lo que más amaba: cantar. Lo intenté durante el baño, pero al comenzar, mi voz se quebró de inmediato. Mi cuerpo, ese territorio de aceptación del que habla Calmels (2014), se negaba a ser instrumento de sostén. ¿Cómo brindar algo que no estás dispuesto a dar en el momento? No por falta de voluntad, sino porque el impacto de la noticia fue tan fuerte que, aunque quise actuar con normalidad, no pude contener mi tristeza.

Fue entonces cuando ocurrió lo inesperado. El niño al que bañaba se volteó y, con su manita, tocó mi cara. Ese gesto me conmovió. No podía creer que aquel pequeñito hubiera identificado mi estado de ánimo e intentara aliviarme. En ese acto se encarnaba la esencia del entonamiento afectivo que describe Bordoni (2018): él estaba sintonizando con mi estado emocional, devolviéndome en un gesto tónico lo que mi voz no podía expresar. En ese momento, un par de lágrimas rodaron por mis mejillas mientras le sonreía, agradecida por su acto.

De ahí en adelante, continué con la rutina, pero más que canto, hubo tacto. Mucho tacto. Me demoré más de lo normal aplicándoles el shampoo, la crema corporal y la loción, como si a través de mis manos pudiera transmitirles un cuidado que mi voz ya no podía expresar. Era la corporalidad del cuidado de la que habla Calmels (2014) encontrando nuevos canales cuando el habitual se había bloqueado.

Al pasar al espacio de estimulación, el ambiente estaba cargado de llanto. Intenté de nuevo entonar “La Caimarusa”, nuestro himno, pero no pude terminarla. Entonces, comencé a “cantar” sin voz, es decir, solo con mi cuerpo: palmas, palmadas en mis piernas, movimiento pendular y golpes suaves sobre el suelo. Y, para mi asombro, en medio de aquel caos, ellos siguieron los movimientos. Los mismos que hacían cuando mi voz sonaba. Había establecido con ellos lo que Stern (1991) identificaría como una sintonía afectiva tan sólida que trascendía el canal vocal y podía sostenerse únicamente a través del ritmo corporal compartido.

Pero lo que más me sorprendió fue recibir tantas sonrisas y, lo que es mejor, más abrazos de los esperados. Algunos se sentaron en mis piernas; yo apoyaba mi barbilla en sus cabecitas y mecía sus cuerpos. Otros, simplemente, me miraban desde lejos y me regalaban una sonrisa enorme. Otros se acercaban eufóricos, me abrazaban sin motivo aparente y apego sevolvían a su juego. Ellos me estaban ofreciendo precisamente lo que Bowlby (1969) identifica como la base segura: un sostén físico y emocional que me permitiera recuperar mi equilibrio afectivo.

Este día me enseñó la lección más humilde y poderosa: el vínculo, sin duda, va en doble vía. El cuidado no es una relación vertical, sino una red de interdependencia que encarna perfectamente la ética relacional de la que habla Gilligan (2013). Los niños y las

niñas fueron agentes capaces de percibir y responder a mi estado emocional, ofreciéndome exactamente lo que necesitaba en ese momento: consuelo.

Mi dispositivo de cuidado había creado un apego seguro tan sólido, ese que Bowlby (1969) describe como la confianza mutua que permite el florecimiento afectivo, que, incluso en mi momento de mayor fragilidad, se sostuvo, y fue sostenido por aquellos a quienes yo creía tener que sostener en solitario. En esta reciprocidad se revelaba la verdad más profunda del cuidado: no somos fuentes inagotables que damos hasta vaciarnos, sino nodos en una red donde todos podemos ser, alternativamente, quienes sostienen y son sostenidos, así se deja ver [aquí](#).

Lo que el Llanto me Enseñó

Al llegar al final de este recorrido por mis prácticas, es inevitable volver sobre la pregunta “¿Será que esa angustia que te genera el llanto, tiene que ver con un llanto no acudido? planteada por mi supervisora. Esta pregunta ha definido mi proceso, pues hizo que se despertara en mí la curiosidad e indagara con mis familiares el porqué de mi relación angustiosa con el llanto infantil, llegando de esa manera a la raíz de mi reacción.

Efectivamente mi niñez había carecido de unos brazos que sostuvieran y brindarían alivio en momentos de angustia, bajo la creencia de que “llorar me permitiría madurar los pulmones”. Lo que comenzó como una reacción instintiva se transformó, con el tiempo, en la base de una posición ética. Al principio, escuchaba el llanto como un llamado de auxilio que exigía consuelo inmediato. Pero en la fundación, aprendí que ese llanto era más que una señal de malestar; era una pregunta existencial lanzada al adulto: “¿Estás ahí para mí?”, “¿Mi dolor te importa?”.

Mi rol como practicante se fue definiendo en cómo elegí responder a esa pregunta. Al inicio, fue mi cuerpo el que respondió antes que mi razón. El llanto de Saray no podía ser ignorado. Sin planearlo, al cantarle y sostenerla, no solo estaba calmando una necesidad física, sino que le estaba contestando: "Sí, estoy aquí. Tu dolor me importa y no estás sola". Mi voz se convirtió en la prueba tangible de que su llamado sería respondido.

Con Jae, el desafío fue distinto. Su llanto no era solo una pregunta, era una tormenta interna que lo desbordaba por completo. En esos momentos, mi canto y mi abrazo no buscaban descifrar un "porqué", sino ofrecer un puerto seguro a su tempestad. Era como si el ritmo de mi voz y la firmeza de mis brazos le estuvieran dando una forma manejable a algo que para él era puro caos. Le estaba enseñando, a través de la experiencia repetida, que había un camino de vuelta a la calma.

El aprendizaje más profundo llegó cuando el llanto de Saray empezó a ceder. Ese no fue un triunfo porque se hubiera callado, sino la evidencia de que habíamos construido confianza. Ella ya no necesitaba gritar con la misma intensidad porque había aprendido, en su cuerpo, que su llamado sería escuchado. Aquel llanto desesperado se fue transformando en otros lenguajes: en balbuceos curiosos, en miradas que buscaban las mías, en juegos compartidos, abrazos con besos babosos. Yo había sido un testigo constante que le permitió transitar del puro grito a la comunicación.

Al final, comprendí que mi misión no era silenciar el llanto, sino acompañarlo. Mi rol no era solo consolar, sino estar presente como un adulto confiable que validaba su derecho a sentir y a expresar. Acompañar el llanto se convirtió en un acto de respeto profundo: era aceptar la invitación a entrar en su mundo emocional y ofrecerle, con mi voz y mi cuerpo, la seguridad para que él o ella mismo/a pudiera aprender a habitarlo. Este saber, construido en

la intimidad de los arrullos y las rutinas, es el que guardo como el núcleo más valioso de mi formación.

Lo que Aprendí: la Voz que Tejió Mundos

Al mirar hacia atrás, veo que mi canto nunca fue solo un canto. Fue una forma de contestar, de devolverles a los niños y niñas, en una melodía, lo que sus cuerpos y sus llantos me estaban diciendo. Sin planearlo, yo estaba traduciendo. Cuando Jae se desbordaba en una tormenta de frustración y lágrimas, mi voz no lo imitaba, sino que encontraba un ritmo grave y constante, un arrullo que era un puerto para su caos. Cuando Sari me buscaba con una mirada que lo decía todo, mi canción era una mano tendida, una certeza. Descubrí que la verdadera magia no estaba en las canciones, sino en esa sintonía fina: en escuchar la emoción detrás del gesto y responderle con algo que dijera “te entiendo” “te siento” y “siento contigo”. A esto, en la teoría, le llaman transmodalidad, pero para mí fue, aprender a hablar su mismo lenguaje del corazón.

Y este lenguaje resultó ser maravillosamente flexible. Con cada niño, el canto encontró un propósito distinto, como si se adaptara a la forma exacta de su necesidad. Para Jae, fue un ancla en la tormenta; un ritual de abrazo, mano en el pecho y arrullo que poco a poco él mismo empezó a buscar, como si le estuviera enseñando a su cuerpo el camino de vuelta a la calma. Para Sari, en cambio, cada canción fue un hilo en la telaraña de nuestra confianza, la prueba de que yo era un lugar seguro en un mundo que le resultaba ajeno. Y cuando canté para todos a la vez, pasó algo mágico: el canto dejó de ser un diálogo entre dos para convertirse en la casa sonora de un nosotros. En esos momentos, con ‘La Caimarusa’ sonando, ya no éramos una practicante y unos niños institucionalizados, sino simplemente un grupo de personas riendo y bailando juntas. El canto había construido, aunque fuera por unos minutos, un lugar donde pertenecer, ese puente infinito de sostén emocional.

Pero ahora lo veo claro: la voz no habría servido de nada sin el cuerpo que la sostenía. Mi canto era creíble porque llegaba en un abrazo, porque lo acompañaba una mirada, porque mi cuerpo entero se ponía al servicio del consuelo, porque mi voz había logrado una conexión genuina con mi ser y mi emoción se había tejido en perfecta coherencia con el sonido, era un canto verdadero. Yo no era una grabación; era una persona completa, ofreciendo una presencia que cantaba. Y en una fundación donde a veces primaba el silencio y la eficiencia, el simple acto de detenerse a cantar se volvió, sin que yo lo buscara, un acto de resistencia. Cada arrullo era un mensaje que decía: aquí, lo más importante es este vínculo. Aquí, este niño tiene derecho a ser consolado, a ser mirado, a ser cantado. Mi práctica, al final, no fue solo sobre calmar niños, sino sobre recordar, en un sistema que, a veces lo olvida, que el cuidado es, ante todo, un acto de amorosa y rebelde humanidad.

Conclusiones

El recorrido de esta investigación demuestra que la voz cantada trasciende su dimensión lúdica o funcional para consolidarse como un dispositivo ético del cuidado. En contextos institucionales marcados por la prisa y la normatividad, el canto surgió no como un adorno, sino como un lenguaje primordial capaz de entonar afectos, regular emociones y tejer vínculos que reconocen al niño como sujeto. Esta práctica, lejos de ser accesorio, cuestiona los paradigmas dominantes al recordar que el cuidado es, ante todo, un encuentro corporal y simbólico.

Si el entonamiento afectivo, en el sentido transmodal descrito por Stern y Bordini, es tan fundamental, su marginalidad en las lógicas institucionales revela un conflicto profundo. No se trata de una falta de recursos, sino de una colisión entre dos modelos: uno que prioriza la eficiencia y el control, y otro, encarnado en la práctica aquí analizada, que sitúa la sintonía relacional y la presencia sensible como núcleo del bienestar infantil. La voz cantada, en su

simpleza, desenmascara esta tensión y se erige en un acto de resistencia cotidiana frente a la despersonalización.

Los hallazgos de este trabajo obligan a repensar las prácticas institucionales más allá de la crítica. El desafío que se desprende es cómo "institucionalizar la sensibilidad". Esto implica diseñar protocolos que no ahoguen el vínculo, sino que lo sustenten: introducir "pausas de entonamiento" en las rutinas, formar a los cuidadores en la escucha corporal o valorar el tiempo relacional como un indicador de calidad tan crucial como los parámetros físicos. La humanización del cuidado exige estas traducciones concretas de la ética a la organización.

De manera crucial, este proceso reveló que la agencia infantil y la transformación del cuidador son dos caras de la misma moneda. Los niños, lejos de ser receptores pasivos, participan activamente, expresan preferencias y se apropian del recurso sonoro. Esto impone una responsabilidad adulta radical: la de crear condiciones para que esa agencia florezca, transitando de un rol de "quien hace por" al de "quien sostiene para que el otro pueda". Paralelamente, yo debí reconciliarme con mi propia voz y afectividad, lo que señala la importancia de los primeros semestres de nuestra formación, pues en ellos se brinda la preparación profesional que incluye el encuentro con el propio cuerpo y la historia emocional, demostrando que la autenticidad no es un lujo, sino la base de un "cuidarnos para cuidar".

En última instancia, este trabajo concluye que cantar en un jardín infantil, en una institución de protección es un acto de insurrección tierna. Es una práctica que, en su aparente modestia, reclama un cambio de mirada: las infancias no necesitan solo aprender y sobrevivir, sino ser sostenidas en su integridad emocional y vincular. La pregunta que queda abierta, y que este estudio espera incentivar, es: ¿Qué otras prácticas, aparentemente simples,

guardan esta potencia revolucionaria de devolver la humanidad al centro de los sistemas que deberían , acompañarla en su desarrollo y protegerla?

Listado de canciones

[Piecititos pequeños](#)

[La boda del sol y la luna](#)

[Las flores del caracol](#)

[¿Quién cuida de mí?](#)

[Romerito](#)

[Pinpon es muñeco](#)

[Pez tiburón](#)

[Señor tiempo](#)

[Un besito más](#)

Referencias

- Barudy, J., & Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia: Parentalidad, apego y resiliencia*. Gedisa.
- Benjamin, W. (1982). *Infancia en Berlín hacia 1900*. Alfaguara.
- Betancourt, L. (2022). *El juego simbólico en el desarrollo del niño [Clase magistral]*. Universidad del Valle.
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial: Ética de lo humano, compasión por la tierra* (p. 14). Editorial Trotta. Recuperado de:
<https://drive.google.com/file/d/10wwlPxuO8eMGq49iyOTg4tzApOZiJOpe/view>
- Bordoni, M. (2018). El entonamiento afectivo en las interacciones tempranas adulto-bebé: una revisión. *Revista Colombiana de Psicología*, 27(1), 13-25.
<https://doi.org/10.15446/rcp.v27n1.61019>
- Bowlby, J. (1969). *El apego y la pérdida. Vol. 1: El apego*. Paidós.
- Dolto, F. (1986). *La imagen inconsciente del cuerpo* (I. Agoff, Trad.). Paidós. (Trabajo original publicado en 1984).
- Calmels, D. (2014). *El cuerpo cuenta, La presencia del cuerpo en las versificaciones, narrativas y lecturas de crianza*, 2.º edición, Buenos Aires, Homo Sapiens.
- Calmels, D. (2014). *Infancias del cuerpo*. 1er ed. La reimp. San Martín.
- Congreso de la República de Colombia. (2006, 8 de noviembre). Ley 1098 de 2006. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. Diario Oficial No. 46.446.
http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1098_2006.html
- Gilligan, C. (2013). *El daño moral y la ética del cuidado*.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (2017). Lineamientos técnicos para el cuidado de niños y niñas en primera infancia.

https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/lineamientos_tecn_cuidado_prim_inf_0.pdf

Winnicott, D. W. (1971). Realidad y juego (2ª ed.). Gedisa.